



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**Mestrado em Psicomotricidade Relacional**

**Departamento de Desporto e Saúde**

**Dissertação**

**VIVÊNCIAS E CONCEPÇÕES DE VIDA DE JOVENS VÍTIMAS DE  
ABUSO SEXUAL**

**Marcelino Viana da Silva Neto**

**Orientadoras:**

**Doutora Maria Elisa Rolo Chaleta**

**Doutora Maria Luísa Fonseca Grácio**

**Évora, 2012**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Psicomotricidade Relacional do Departamento de Desporto e Saúde da Universidade de Évora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadoras:

Doutora Maria Elisa Rolo Chaleta

Doutora Maria Luisa Fonseca Grácio

Évora, 2012

Dedico este trabalho aos jovens vítimas de violação de direitos, que, mesmo diante de tantas dificuldades, mantêm a coragem pela busca de dias melhores.

O que queremos estabelecer é uma comunicação com a pessoa. Para o psicomotricista, uma criança de um ano, dois anos, já é uma pessoa que tem que ser respeitada.

André Lapierre (2004)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de poder ser um instrumento no apoio a crianças e adolescentes em situação de exclusão na sociedade brasileira.

Aos Profissionais do Departamento de Desporto e Saúde da Universidade de Évora, representados pelo Doutor Jorge Fernandes, profissional ético, competente e ousado.

A José Leopoldo Vieira e Maria Isabel Bellaguarda Batista, por despertarem em mim a paixão pela Psicomotricidade Relacional.

A Andre (*in memoriam*) e Anne Lapierre, pelo olhar visionário que os levou à criação da Psicomotricidade Relacional.

Às Doutoras Maria Elisa Rolo Chaleta e Maria Luísa Fonseca Grácio, pelo apoio na orientação desta Tese.

Aos profissionais e às famílias do Espaço Aquarela, pela disponibilidade e colaboração nesta pesquisa.

À minha família, pelo apoio nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, Paulo e Irene, exemplos, referências e modelos de vida.

## RESUMO

O presente trabalho aborda a problemática e necessidade da atenção psicológica a crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual, tendo a Psicomotricidade Relacional como abordagem prática e influente na ajuda de adolescentes vítimas de abuso, com a intenção de reconstruir os vínculos afetivos de crianças e adolescentes em decorrência de abusos sexuais. O objetivo geral foi conhecer e compreender diversos aspectos da conceptualização e vivência de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual, o que pode contribuir para delinear o percurso de uma intervenção em psicomotricidade relacional. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, fundamentada teoricamente em autores que falam deste tema e de aspectos psicológicos e sociais, com ênfase na psicomotricidade relacional (Allender 1999; Andrade, 1998; Kornifield 2000). Os participantes foram 17 crianças e adolescentes, entre 12 e 16 anos de idade, que sofreram abusos sexuais e que estão sendo atendidos por psicólogos e assistentes, com a intenção de resgatar a sua autoestima e prevenir futuros envolvimento em comportamentos de risco. A recolha de dados realizou-se através de análise documental dos relatórios dos jovens e de entrevistas semidirectivas que foram gravadas e transcritas na íntegra. Os dados foram analisados qualitativa (análise de conteúdo) e quantitativamente (frequências e percentagens). Neste estudo, constatou-se que os abusos sexuais têm o padrasto e o próprio pai como os principais autores. Concluiu-se que a maior incidência de abusos sexuais contra as crianças ocorre no seio da própria família, muitas vezes de forma silenciosa e frequentemente ocultada pela própria vítima e pela família por vergonha ou pelo medo de represálias por parte do abusador. A pesquisa mostrou que os adolescentes estão conscientes de que passaram por mudanças em seu comportamento, em decorrência dos acontecimentos sofridos em relação aos abusos sexuais, nomeadamente através do afastamento da família e crescimento e amadurecimento prematuros.

Palavras-chave: Abuso sexual. Vínculos Afetivos. Psicomotricidade Relacional. Adolescentes.

## ABSTRACT

This work shows the importance and need for psychological care for children and adolescents victims of sexual abuse since the Relational Psychomotricity as a new way by which one can walk, with the intention to rebuild the bonds of affection in children and adolescents of both sexes, who feel traumatized as a result of sexual abuse. The research objective was to demonstrate the effectiveness of intervention for Relational Psychomotricity ressignificação of emotional bonds with their male and female universes. The study resulted from an exploratory and descriptive, theoretically grounded in authors who speak of this subject, psychological and social aspects, with emphasis on relational psychomotor, among which we mention Allender (1999), Andrade (1998), Kornifield (2000) and others, and in a field research with children and adolescents who have suffered sexual abuse and being treated by psychologists and social workers, with the intention of recovering their self-esteem and prevent future involvement in prostitution, drug addiction and other attitudes, personality deforming the human being. In this study, we found that sexual abuse have a stepfather and his father as the main authors. It was concluded that the higher incidence of sexual abuse against children occurs within the family itself, often quietly, without being able to take any initiative, because of concealment by the victim himself and family, who is forced to not reveal the sad events that take place within four walls of shame or fear of reprisals by the abuser.

**Keywords:** Sexual abuse. Affective Ties. Gender. Relational Psychomotricity. Abuser. Victim.

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Guião de entrevista: temas e questões	77
Quadro 2 - O que pensas da tua infância? Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens	90
Quadro 3 - O que gostavas mais na tua infância? Categorias, Exemplos, Frequências e Porcentagens	93
Quadro 4 - O que gostavas menos em tua infância? Categorias, Exemplos, Frequências e Porcentagens	94
Quadro 5 - Com quem vivias? Categorias, Exemplos, Frequências e Porcentagens. Critério sujeitos	96
Quadro 6 - Como era o teu relacionamento com as pessoas com quem vivias? Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens	97
Quadro 7 - Tinhas amigos? Categorias, Exemplos, Frequências e Porcentagens. Critério sujeitos	100
Quadro 8 - O que faziam juntos? Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens	101
Quadro 9 - O que pensas sobre a tua vida atual? Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens	103
Quadro 10 - Com quem vives atualmente? Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens 1	105
Quadro 11 - Relacionamento com as pessoas com quem vive. Categorias, Exemplos, Frequências e Porcentagens	107
Quadro 12 - Qual a pessoa com quem você se dá melhor hoje. Categorias, exemplos, frequências e porcentagens	109
Quadro 13 - Existência de amigos: categorias, exemplos, frequências e percentagens	111
Quadro 14 - Importância dos amigos: Categorias, exemplos, frequências e percentagens	113
Quadro 15 - Preferência relacional Masculina ou Feminina Categorias, exemplos, frequências e porcentagens. Critério sujeitos	114
Quadro 16 - Motivos da Preferência relacional Masculina ou Feminina. Categorias, exemplos, frequências e porcentagens, Critério sujeitos.	116
Quadro 17 - Vida escolar e sua importância. Categorias, exemplos, frequências e porcentagens	117
Quadro 18 - Namoro. Categorias, exemplos, frequências e percentagens, Critério sujeitos.	120
Quadro 19 - Experiência do namoro. Categorias, exemplos, frequências e percentagens.	121



Quadro 20 - Vida Sexual: Categorias, exemplos, frequências e percentagens	124
Quadro 21 - O que deseja para o futuro profissional: Categorias, exemplos, frequências e percentagens	126

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Guião de entrevista: temas e questões	77
Quadro 2 - O que pensas da tua infância? Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens	90
Quadro 3 - O que gostavas mais na tua infância? Categorias, Exemplos, Frequências e Porcentagens	93
Quadro 4 - O que gostavas menos em tua infância? Categorias, Exemplos, Frequências e Porcentagens	94
Quadro 5 - Com quem vivias? Categorias, Exemplos, Frequências e Porcentagens. Critério sujeitos	96
Quadro 6 - Como era o teu relacionamento com as pessoas com quem vivias? Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens	97
Quadro 7 - Tinhas amigos? Categorias, Exemplos, Frequências e Porcentagens. Critério sujeitos	100
Quadro 8 - O que faziam juntos? Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens	101
Quadro 9 - O que pensas sobre a tua vida atual? Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens	103
Quadro 10 - Com quem vives atualmente? Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens 1	105
Quadro 11 - Relacionamento com as pessoas com quem vive. Categorias, Exemplos, Frequências e Porcentagens	107
Quadro 12 - Qual a pessoa com quem você se dá melhor hoje. Categorias, exemplos, frequências e porcentagens	109
Quadro 13 - Existência de amigos: categorias, exemplos, frequências e percentagens	111
Quadro 14 - Importância dos amigos: Categorias, exemplos, frequências e percentagens	113
Quadro 15 - Preferência relacional Masculina ou Feminina Categorias, exemplos, frequências e porcentagens. Critério sujeitos	114
Quadro 16 - Motivos da Preferência relacional Masculina ou Feminina. Categorias, exemplos, frequências e porcentagens, Critério sujeitos.	116
Quadro 17 - Vida escolar e sua importância. Categorias, exemplos, frequências e porcentagens	117
Quadro 18 - Namoro. Categorias, exemplos, frequências e percentagens, Critério sujeitos.	120
Quadro 19 - Experiência do namoro. Categorias, exemplos, frequências e percentagens.	121
Quadro 20 - Vida Sexual: Categorias, exemplos, frequências e percentagens	124

Quadro 21 - O que deseja para o futuro profissional: Categorias, exemplos, frequências e percentagens	127
---	-----

## **LISTA DE FIGURAS**

Gráfico 1 – Sexo das crianças e adolescentes da pesquisa	81
Gráfico 2 – Idade das crianças e adolescentes da pesquisa	82
Gráfico 3 – Autor dos abusos sexuais contra as crianças e adolescentes da amostra	87

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
 <b>CAPÍTULO I: VÍNCULO AFETIVO – IMPORTÂNCIA DAS FIGURAS MATERNA E PATERNA NO DESENVOLVIMENTO.....</b>	 <b>06</b>
1.1 O surgimento e a construção do vínculo afetivo.....	06
1.2 O vínculo mãe-bebê e a reciprocidade.....	10
1.3 O papel do pai.....	13
1.4. A Consolidação do vínculo afetivo.....	16
 <b>CAPÍTULO II: AGRESSIVIDADE E FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE.....</b>	 <b>25</b>
2.1 A experiência da agressividade.....	25
2.2 A agressividade no período inicial de vida.....	28
2.3 A conquista da capacidade de preocupar-se.....	35
2.4 A família e a formação da personalidade.....	38
 <b>CAPÍTULO III: VIOLÊNCIA SEXUAL.....</b>	 <b>47</b>
3.1 Violência ou abuso sexual.....	48
3.2 Apoio escolar em casos de abuso.....	54
 <b>CAPÍTULO IV: PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL.....</b>	 <b>58</b>
4.1 História do corpo e percurso de Andre Lapierre.....	58
4.2 Psicomotricidade Relacional.....	63
4.3 Psicomotricidade relacional e suas intervenções.....	66
 <b>CAPÍTULO V: ESTUDO.....</b>	 <b>72</b>
5.1 Objetivos.....	72
5.2 Metodologia.....	72
5.2.1 Amostra.....	75
5.2.2 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados.....	76
5.2.3 Procedimentos de tratamento dos dados.....	

	78
<b>CAPÍTULO VI: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	81
<b>6.1 Análise documental.....</b>	81
6.1.1 Relatando histórias de abuso sexual contra crianças e adolescentes.....	84
<b>6.2 Tema I: Concepção de infância.....</b>	89
6.2.1 Concepção global de infância.....	89
6.2.2 Memórias mais positivas da infância.....	92
6.2.3 Memórias mais negativas da infância.....	94
<b>6.3 Tema II: Aspectos vivenciais na infância.....</b>	95
6.3.1 Com quem vive.....	95
6.3.2 Relacionamento com as pessoas com quem vivia.....	96
6.3.3 Existência de amigos nos contextos anteriores de vida.....	100
<b>6.4 TEMA III: CONCEPÇÃO DE VIDA ATUAL.....</b>	102
<b>6.5 TEMA IV: ASPECTOS VIVENCIAIS ATUAIS.....</b>	104
6.5.1 Contexto atual de vida.....	105
6.5.2 Relacionamento no contexto atual de vida.....	106
6.5.3 As amizades.....	111
6.5.4 Vida escolar.....	117
<b>6.6 TEMA V: RELAÇÕES AMOROSAS.....</b>	119
6.6.1 Namoro e sua experiência.....	119
<b>6.7. TEMA VI: CONCEPÇÃO DE FUTURO.....</b>	125
<b>CONCLUSÕES.....</b>	129
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	135
<b>ANEXO.....</b>	147

## INTRODUÇÃO

O abuso sexual prolongado leva, quase sempre, a criança vitimada a sentir-se depreciada moralmente perante a sociedade, o que a leva a desenvolver uma perda significativa de sua autoestima, por entender que perdeu o seu valor como pessoa, perante o mundo e, conseqüentemente, construindo uma representação distorcida da sexualidade. Algumas crianças abusadas sexualmente podem adquirir dificuldades futuras para manter relações harmônicas com outras pessoas, transformando-se em adultos que também abusarão de outras crianças, ou passando a se envolver com a prostituição e outros problemas deformantes da personalidade humana (Kornifield, 2000).

O abuso sexual contra crianças tem crescido assustadoramente, exigindo que se estabeleçam políticas públicas mais efetivas no sentido de conter o crescimento desenfreado desse terrível mal. Nessa perspectiva, os profissionais de áreas diversas, voltadas à atenção ao ser humano (psicólogos, psicomotricistas, psiquiatras, médicos em geral, educadores, juristas e outros), devem ser preparados mais atentamente, no sentido de que possam contribuir com a contenção do abuso sexual, especialmente em relação às crianças, favorecendo uma boa orientação sexual das pessoas, de gêneros e opções diferentes, ajudando a manter um diálogo constante com a criança e os adolescentes, no intuito de orientar sobre o que é realmente o abuso.

Ressalta-se, aqui, que o trabalho preventivo do abuso sexual deve se iniciar no próprio lar, pois é obrigação fundamental da família orientar seus filhos, de acordo com os princípios da moralidade e da ética. Entretanto, a agitação do mundo atual e as imposições de uma luta sobre-humana de pai e mãe em busca de meios materiais indispensáveis à sobrevivência não têm lhes deixado tempo para assistir ao desenvolvimento gradativo de seus filhos e a ampará-los nesse processo em que a aprendizagem na rua é cruel e desumana (Kornifield, 2000).

De acordo com a literatura sobre este tema, os abusos sexuais são mais frequentes em crianças entre 2 e 15 anos, cujo temor em relação ao adulto é um dos fatores que levam a criança a manter em sigilo essas ocorrências, diante das ameaças que geram o medo de suas queixas não serem consideradas como verídicas. Além disso, o sentimento de culpa e vergonha faz a criança se manter em silêncio e continuar sendo alvo dos abusos, dos quais, algumas vezes, pode até passar a aceitar

(Allender, 1999).

Considera-se, para efeito deste estudo, que o abuso sexual em crianças envolve qualquer manifestação erótica de carícia em que a criança é colocada como objeto de prazer. Os agentes desses atos, cuja personalidade (dos abusadores) envolve pedofilia, perversão e psicose, estão espalhados pela sociedade e, muitas vezes, passam despercebidos, podendo até ser familiares próximos e confiáveis, cujo principal prazer pode ser enganar, desafiar as pessoas que estão à sua volta. Na maioria dos casos, esses abusos ocorrem silenciosamente, dentro da própria casa, envolvendo serviçais ou familiares próximos: empregados, pais, padrastos, irmãos mais velhos e, até mesmo, a mãe (embora em índice bem menor), além de tios, tias e vizinhos (Andrade, 1998).

Para coibir esses abusos, torna-se imprescindível a atenção permanente às crianças, pois, nesse sentido, não se pode ter segurança nem mesmo dentro de casa, pois os maiores casos de abuso sexual ocorrem dentro da família.

Nessa perspectiva, os profissionais de Psicologia e do Serviço Social vêm trabalhando com as vítimas para levá-las ao entendimento de tudo o que lhes aconteceu, procurando minimizar o sentimento de culpa que normalmente a criança sente, ajudando-lhe a lidar com o trauma, em busca de resgatar a sua autoestima, além de oferecer apoio e suporte à família para que ela se reestruture e passe a colaborar com o trabalho de prevenção à criança vitimada, ensinando-lhe a se proteger e encorajando-a a denunciar.

O abuso sexual infantil caracteriza-se como uma conduta sexual envolvendo uma criança, tendo como abusador um adulto ou mesmo outra criança mais velha. Isto pode envolver, além da penetração vaginal ou anal na criança, toques maliciosos em seus órgãos genitais. O abusador pode, também, induzir a criança a tocar os seus genitais ou a estabelecer contato oral-genital com estes, ou ainda a roçar os órgãos genitais do adulto com os da criança.

O Abuso Sexual Infantil acarreta grandes danos ao desenvolvimento psicossocial da criança e, por isso, a prevenção deve ser iniciada precocemente, quando a criança começar a ter compreensão de sexualidade, compreendendo o seu corpo. Nesse sentido, os pais já devem orientá-la para que ela não permita que outras pessoas toquem em seu corpo e, principalmente, as suas partes íntimas.



As crianças que sofreram abusos sexuais quase sempre se mostram apavoradas, confusas e temem falar sobre o incidente. Assim, elas permanecem silenciosas sobre o que lhes aconteceu, por temerem prejudicar o abusador ou provocar uma desagregação familiar ou, ainda, por receio de serem consideradas culpadas ou castigadas. Crianças maiores podem sentir-se envergonhadas, principalmente se o abusador é alguém da família (Andrade, 1998).

Frequentemente, o abusador sexual de crianças é pessoa que a criança conhece e até por quem mantém certa afinidade ou afetividade, a qual pode, de alguma forma, controlá-la e convencê-la a participar desses atos por meio de persuasão, recompensas ou ameaças. Assim, quando o abusador é um familiar, a situação se torna bem mais complicada para a criança e para seus familiares. Entretanto, mesmo que resulte em graves conflitos e sentimentos em relação ao abusador, a proteção da criança deve continuar sendo a prioridade.

Diante dessa problemática, o presente trabalho resultou de uma pesquisa exploratória e descritiva, fundamentada teoricamente em autores que falam deste tema, aspectos psicológicos e sociais, com ênfase na psicomotricidade relacional, dentre os quais se citam Allender (1999), Andrade (1998), Kornifield (2000) e outros. Realizou-se, também, uma pesquisa com crianças e adolescentes que sofreram abusos sexuais e que estão sendo acompanhadas por psicólogos e assistentes sociais, com a intenção de resgatar a sua autoestima e prevenir futuros envolvimento com prostituição, drogadição e outras atitudes deformantes da personalidade do ser humano.

O interesse pelo estudo decorreu do envolvimento do pesquisador com a atenção psicológica a crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual e pela proximidade atual com a Psicomotricidade Relacional, que se supõe ser um novo caminho pelo qual se pode trilhar com a intenção de reconstruir os vínculos afetivos de crianças e adolescentes de ambos os sexos, que se sentem traumatizadas em decorrência de abusos sexuais.

Acreditando que a intervenção em Psicomotricidade Relacional é uma forma de resgatar a autoestima dessas crianças e adolescentes, optou-se por esse estudo, cujo objetivo geral foi conhecer aspectos vivenciais pessoais passados e presentes, bem como perspectivas de futuro desses jovens.

O estudo está organizado em seis capítulos, além deste item introdutório, das considerações finais e recomendações sobre a efetividade da Psicomotricidade Relacional no sentido de restabelecer os significados afetivos das pequenas vítimas de abusos sexuais e da efetiva reconstrução de sua autoestima.

No primeiro capítulo, fala-se da Psicomotricidade Relacional e sua evolução, descrevendo a história do corpo e o percurso de Andre Lapierre, finalizando-se com um estudo conceitual sobre a Psicomotricidade Relacional.

O segundo capítulo consiste em uma abordagem a respeito do vínculo afetivo, definindo a importância das figuras materna e paterna no desenvolvimento da criança. Analisa-se o surgimento e a construção do vínculo afetivo, o vínculo mãe-bebê, a reciprocidade existente entre a mãe e o bebê na formação do vínculo, o papel do pai e o processo de consolidação do vínculo afetivo.

O capítulo três refere-se à agressividade e ao amadurecimento, apontando as raízes da agressividade, a sua instalação no período de dependência absoluta, o seu desenvolvimento na fase de desadaptação. Analisa-se, ainda, a destrutividade no anger, a criação da externalidade, o uso do objeto e a conquista da capacidade de preocupar-se.

No quarto capítulo, fala-se sobre a violência sexual e faz-se uma distinção conceitual sobre a violência ou abuso sexual analisando, ainda, seus prejuízos à formação da personalidade e para a preservação da autoestima, segurança e ansiedade, mostrando-se a importância do apoio profissional nos casos de abuso sexual a crianças e adolescentes.

O quinto capítulo é o foco desse trabalho, no qual se descreve, no primeiro item, todo o percurso desse estudo, os objetivos, a metodologia, os componentes da amostra, os instrumentos de coleta de dados utilizados e os procedimentos de tratamento dos dados.

No sexto capítulo, apresenta-se a análise dos resultados da pesquisa empírica, iniciando com a interpretação e discussão dos dados disponíveis nos relatórios de cada participante da pesquisa. A seguir, relatam-se as histórias de abuso sexual contra as crianças e adolescentes da pesquisa e encerra-se este capítulo com a discussão sobre os resultados das entrevistas semidiretivas com as crianças e

adolescentes acompanhados pelas psicólogas e assistentes sociais do Conselho Tutelar.

Por fim, apresentam-se as conclusões e considerações finais, realizando-se algumas recomendações e sugestões, com a intenção de incentivar a adoção da Psicomotricidade Relacional no processo de ressignificação dos vínculos afetivos com os universos masculino e feminino.

## **CAPÍTULO I: VÍNCULO AFETIVO – IMPORTÂNCIA DAS FIGURAS MATERNA E PATERNA NO DESENVOLVIMENTO**

Considera-se importante e necessária a abordagem, na elaboração desta pesquisa, sobre a formação dos vínculos afetivos das crianças, tomando como referenciais os adultos e, mais precisamente, os gêneros masculino e feminino, que são significativos e imprescindíveis para a formação da personalidade, uma vez que as primeiras relações com as figuras parentais, ainda enquanto desejo por um filho, refletem muito do que será integrado e levado às vivências adolescentes e adultas.

### **1.1 O surgimento e a construção do vínculo afetivo**

A construção da personalidade se dá, ao longo da vida, de forma pessoal e individualizada, por um processo dinâmico no qual intervêm diferentes fatores, resultantes da organização dinâmica, dos traços no interior do eu, formados a partir dos genes particulares herdados, das existências singulares suportadas e das percepções individuais que se têm do mundo, que são capazes de tornar única a maneira de ser de cada pessoa e de desempenhar seu papel na sociedade.

Pichon-Rivière afirma que o vínculo afetivo é sempre social, estabelecido na relação com as pessoas em tempo e espaços determinados, ligado à noção de comunicação.

Na relação de objeto está implicada toda a personalidade, com seu aparelho psíquico, com suas estruturas [...] É uma relação estabelecida com o outro de uma maneira particular. As características dessa estrutura de relação de objeto, adquirem, nesse momento e nesse sentido, certa diferenciação, configurando um vínculo pessoal que pode ser diferente com o outro ou com os outros [...] Cada um desses vínculos tem um significado particular para cada indivíduo (Pichon-Rivière, 2000, pp. 32- 33).

Dentre todas as espécies de animais, o ser humano é o que nasce menos maduro e o que demora mais para se desenvolver e, por isso, sua afetividade leva mais tempo para se manifestar, sendo desenvolvida no decorrer de toda a infância.

Assim, a estimulação das relações interpessoais na infância é fundamental para o sucesso dos relacionamentos e da afetividade na fase adulta, pois, por ela, a criança vai adquirindo habilidades sociais favoráveis ao convívio à construção da afetividade, do respeito e do cuidado, sendo, portanto, significativamente importante para o desenvolvimento infantil.

O vínculo inicial entre mãe e filho, apoiado pela presença e aceitação do pai, é o alicerce de todos os futuros relacionamentos que serão construídos e que contribuirá para a efetividade das relações que serão estabelecidas, ao longo da qual a força e a qualidade desse laço influirão para a excelência da qualidade dos vínculos que serão estabelecidos com as outras pessoas de seu convívio.

Toda criança deseja e almeja ser criada pelos dois progenitores. A criança necessita de ambos os adultos para estruturar-se tanto em sua inteligência quanto em sua afetividade. Entre três pessoas, os pensamentos e os afetos circulam. Quando somos dois, isso forma um espelho e cria uma fatal dependência recíproca (Dolto, 1999, p.6).

Segundo Dolto (1999), há sempre um terceiro para quem a criança pensa ser o escolhido, amado, que pode ser o pai ou a mãe. Nos casos em que há essa ausência, a criança busca outras possibilidades, como imitar aquilo que é o objeto de atenção das figuras de referência, chamar a atenção de alguma forma, pois no seu processo de desenvolvimento, o importante é que a criança se torne segura de si no próprio espaço, cada dia mais autônoma, e isso ocorre no momento em que ela sente que sua necessidade de que gostem dela esteja em parte atendida.

O amor parental, por sua vez, é influenciado por vários indicadores provenientes dos pais, dos filhos e da situação, como o grau de certeza do parentesco genético pai-filho, certos atributos fenotípicos da criança, indicadores situacionais da aptidão da criança, das alternativas reprodutivas da mãe e oportunidades de investimento do pai e da mãe.

De acordo com Zavaschi, Costa e Brunstein (2001), o que se descobre na relação com um bebê e seu desenvolvimento vem da relação inicial com os pais, as sensações pré-verbais e verbais, bem como as relações com a mãe continente ainda dentro do útero associadas aos estímulos pós-natais. As tarefas paternas vão evoluindo juntamente com o filho. Assim, no início, o amor dos pais se manifesta pela

absoluta doação, pelo oferecimento de tudo que a criança necessita, permitindo-lhe também a ilusão de que tudo será assim por toda a vida. Aos poucos, à medida que a criança se desenvolve, cabe também aos pais desiludi-la propiciando um gradativo confronto com a realidade.

Ainda segundo Zavaschi, Costa e Brunstein (2001), esse intercâmbio de percepções só é possível se desenvolver se houver uma mãe e um pai presentes e ativos juntamente a um bebê capaz de interagir.

O bebê é um ser ativo, cujo relacionamento com as pessoas e com o meio se dá de forma recíproca, visto que o seu comportamento modifica o ambiente e as pessoas que, por sua vez, contribuem para a organização de seu comportamento. Assim, nesse envolvimento mútuo nas relações mãe-filho, ainda na fase uterina, desenvolve-se o vínculo afetivo, que é um meio necessário à proteção da espécie, uma vez que os bebês humanos, inicialmente, são indefesos e incapazes de sobreviver sozinhos por um longo período de tempo. Desse modo, o apego dos bebês às suas mães é de suma importância para a sobrevivência da espécie.

Para Bowlby (1997), o comportamento de apego mãe-bebê assegura a proximidade do bebê com os adultos, cuja vinculação afetiva não é somente o resultado automático da fisiologia. A afetividade garante a proteção do bebê, mas é a interação entre mãe e filho que ajuda na construção do vínculo afetivo.

O comportamento de apego, além da função de proteção, propicia ao bebê o envolvimento em interações sociais que colaboram para um desenvolvimento saudável da criança, oportunizando, também, a adoção de comportamentos sociais e a percepção das suas modificações no meio. Pela proximidade mãe-bebê, este poderá ver e explorar o mundo de uma maneira segura e desenvolver sua mente, aprendendo, na interação com os outros a conviver e a se sentir parte dele, no qual vive seguro e protegido, pelo amor de seus pais.

Quanto mais forte for o vínculo inicial mãe-bebê, maiores serão as possibilidades de a criança se tornar independente e autônomo, no futuro, pois a confiança e o sentir-se seguro ajudam à criança a se envolver no mundo. A mãe tem uma importância fundamental no processo de formação de vínculo afetivo, pois essa interação ocorre de forma bilateral, visto que a mãe e a criança se estimulam

mutuamente, a partir do contato que estabelecem e há uma receptividade da criança para a mãe.

Segundo Bowlby (1997), um vínculo afetivo bem estruturado proporciona à criança segurança e bem-estar, daí porque esse laço tem que ser estável e harmônico, sem discórdias e intranquilidade. Ele é muito importante, desde a vida uterina, quando o feto precisa se sentir desejado, esperado e amado para que possa se desenvolver de forma saudável. Entretanto, uma criança a quem é negado o afeto, se sentirá insegura, podendo desenvolver expectativas negativas, em relação ao mundo e às pessoas com quem convive.

Bowlby (1997) se posiciona a favor da existência de uma forte relação causal entre as experiências vivenciadas por um indivíduo, em relação aos seus pais, e sua capacidade para estabelecer vínculos afetivos, afirmando, ainda, que algumas variações dessa capacidade se manifestam em problemas conjugais e em dificuldades com os filhos, assim como nos sistemas neuróticos e distúrbios de personalidade.

Segundo Bowlby (1990):

[...] todo ser humano já nasce propenso a estabelecer fortes vínculos afetivos. Essa capacidade, no entanto, pode ser diminuída devido a fatores externos que impedem ao bebê desempenhar esse potencial com as pessoas que o cercam. A capacidade é inata, mas precisa ser estimulada adequadamente para que se concretize [...]. (p. 178).

O acolhimento da família à criança é fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança, uma vez que ela é o local, por excelência, de trocas emocionais e de elaboração dos complexos emocionais, que se refletem na organização do desenvolvimento psicossocial.

As psicólogas Ferrari e Vecina (2002) afirmam que a compreensão dos pais sobre a agressividade de seus filhos, o processo familiar e de socialização infantil, que tem início nas primeiras fases de seu desenvolvimento e segue ao longo da vida, é realizado e compartilhado por dois ou mais adultos, pois as crianças necessitam de uma figura afetiva estável, que será a mediadora da construção de sua identidade.

## **1.2O vínculo mãe-bebê e a reciprocidade**

A relação mãe-bebê se inicia como uma forte necessidade de contato entre ambas as partes. Progressivamente, tanto o bebê quanto a mãe vão ampliando suas relações quando o pai, por exemplo, entra em jogo, a díade inicial vai sendo rompida. Com a maturação, o bebê começará a ter condições de substituir a mãe concreta pela capacidade de recriá-la em suas fantasias e brincadeiras, desde que, tenha sido possível internalizá-la, ou seja, guardar dentro de seu universo mental uma imagem da mãe que possa ser lembrada, quando esta não estiver concretamente presente.

O sentimento do bebê em relação a seus pais é um apego, na medida em que ele sente nos pais a base segura para explorar e conhecer o mundo à sua volta. O sentimento dos pais em relação ao filho é mais corretamente descrito por vínculo afetivo, já que os pais não experimentam um aumento em seu senso de segurança na presença do filho, e tampouco o filho tem para os pais a característica de base segura.

Segundo Winnicott (1989), a compreensão dos pais sobre a agressividade de seus filhos, a infância é um processo gradual de formação de crenças em pessoas e coisas, e esse período é elaborado aos poucos, através de experiências satisfatórias nas quais algumas necessidades são atendidas e justificadas, e de experiências ruins, nas quais a raiva, o ódio e a dúvida também podem surgir. Sendo assim, a criança tem que encontrar um lugar onde possa agir e a partir do qual possa construir um método pessoal para conviver com seus impulsos destrutivos. Ele diz também que uma criança com um desenvolvimento afetivo normal emprega os recursos que a natureza lhe ofereceu para defender-se contra a angústia e os conflitos que não tolera, enquanto que existe uma limitação na rigidez dessa capacidade em uma criança em que tal não se verifique. Segundo Zavaschi, Costa & Brunstein (2001), pais frustrado e depressivos na relação com o bebê colocam em risco o seu desenvolvimento.

A maioria das pesquisas sobre apego e vínculo afetivo concentra-se na primeira infância, nas primeiras relações mãe-filho e no desenvolvimento do vínculo afetivo entre pais e filhos como um processo contínuo que se inicia na gestação e vai se formando na medida em que as interações vão ocorrendo. Com o desenvolvimento das capacidades de locomoção, as crianças vão, aos poucos, distanciando-se da mãe, voltando sempre a procurá-la quando algo novo acontece no ambiente, e retomando



suas atividades de exploração quando novamente sentem-se tranquilas (Zavaschi, Costa & Brunstein, 2001).

O vínculo entre mãe e filho é a fonte de onde irão provir, depois, os futuros vínculos que se estabelecerão pela criança e que constituirão a relação a ser formada durante o curso de vida. O sentimento e o comportamento da mãe em relação a seu bebê são, também, profundamente influenciados por suas experiências pessoais prévias, especialmente as que teve, e talvez ainda esteja tendo, com seus próprios pais. É este padrão de relacionamento parental que dará origem à forma como ambos os pais irão vincular-se ao filho, provendo ou não suas necessidades físicas e emocionais (Winnicott, 1989).

Nos primeiros estágios de desenvolvimento, uma ajuda contínua, que em sua maior parte venha de uma só pessoa, parece ser essencial para que o desenvolvimento tenha sucesso. Neste contexto, a mãe seria a pessoa mais adequada para exercer esse papel, já que nenhuma outra mulher está tão pronta a se dedicar e entender as reais necessidades do bebê, tanto físicas quanto emocionais. Desde que o bebê nasce, a mãe procura estabelecer com o filho um modelo de comunicação, no qual busca compreender suas sinalizações (Zavaschi, Costa & Brunstein, 2001).

Supõe-se que a falta de um vínculo significativo na primeira infância comprometerá os futuros relacionamentos desta criança, uma vez que na falta deste não terá como internalizar uma experiência gratificante e repetir o padrão satisfatório aprendido com outros indivíduos.

Klein (2005) refere que o primeiro objeto de amor e ódio do bebê é sua mãe, visto que, inicialmente, ela é vista por ele, ao mesmo tempo, como um objeto desejado e odiado, com toda a intensidade. No início, ele ama a mãe assim que ela satisfaz suas necessidades de alimentação, que alivia suas sensações de fome e lhe oferece o prazer sensual que experimenta quando sua boca é estimulada pelo sugar do seio. Essa 'gratificação' faz parte, na realidade, de sua expressão inicial.

Mas, quando o bebê sente fome e seus desejos não são gratificados, ou quando sente dor ou desconforto físico, então toda a situação, subitamente, se altera. Nele surgem sentimentos de ódio e ele se vê dominado pelos impulsos de destruir a

pessoa que é objeto de todos os seus desejos, a quem sua mente está ligada em tudo o que ele experimenta de bom ou de mau. O meio imediato e primário para aliviar esse bebê desses estados dolorosos de fome, ódio, tensão e medo é a satisfação de seus desejos pelo contato com a mãe. Assim, ele começa a corresponder a essas gratificações e aos seus cuidados, por meio de crescentes sentimentos de amor a ela, como pessoa (Souza, 2005).

O apego aparece como um dos aspectos constituintes da personalidade do indivíduo, que é influenciado por fatores como as características da mãe, o temperamento da criança e o meio social em que vive a dupla.

A qualidade dos conteúdos que o bebê recebe tem um peso importante na forma como seu comportamento de apego se desenvolve, mas a própria criança participa dessa interação e influencia a forma como a mãe responde a ela. Alguns comportamentos iniciais do bebê expressam e promovem uma resposta pela mãe, que interage com ele a seu modo, fortalecendo o vínculo entre eles. A participação do bebê nessa interação é ativa, desde os primeiros meses, através de suas exigências: às vezes, formas de chorar, chamar, sorrir, aproximar-se dela e chamar sua atenção provocam, mantêm e dão forma à reação da mãe, reforçando algumas respostas e outras não. Um padrão de interação próprio se desenvolve entre a mãe e a criança e resulta da participação de ambos, no processo (Eizirik, Kapczinski & Bassols, 2001).

A reciprocidade da interação mãe-bebê dá a ambos a qualidade de agentes no processo, no qual a mãe introduz na situação aspectos de sua história. Uma mãe estressada, deprimida ou que não tenha estabelecido com seus pais um modelo de apego seguro pode não estar pronta a responder adequadamente às necessidades de seu filho. Do mesmo modo, os bebês que são mais agitados, choram muito ou são difíceis de serem consolados, bem como aqueles que vivem ou viveram situações estressantes de hospitalizações prolongadas, abandono por parte dos pais ou qualquer outra situação de privação social ou afetiva, podem não apresentar comportamentos falcitadores de contato, como o olhar mútuo, o sorriso para o outro ou ainda serem menos responsivos quando chamados a interagir (Eizirik, Kapczinski & Bassols, 2001).

O comportamento de apego da criança, por sua vez, inclui os tipos de comportamento que promovem a proximidade com a figura materna. Assim, as formas

de comportamento mediadoras do apego no primeiro ano de vida são o sorrir e o chorar, o seguir e agarrar-se, o chamar e a sucção.

O apego emocional pela mãe ou por quem a substitua nessa relação inicial é de tamanha intensidade, que essa figura é mais capaz do que qualquer outra pessoa para perceber e satisfazer o bebê e ser sensível aos seus sinais mais sutis de desconforto e de bem estar. Ao mesmo tempo, esta será a pessoa a quem se recorrerá mais adiante para aplacar suas necessidades de consolo ou de brincadeira interativa espontânea (Eizirik, Kapczinski & Bassols, 2001, p.48).

A figura de apego desempenha, também, um papel fulcral ao nível da construção progressiva de uma segurança interna, De acordo com Eizirik, Kapczinski e Bassols (2001):

Medos comuns também podem ser menores na presença de uma figura de apego do que quando esta pessoa está ausente. Sentimentos desagradáveis podem ser minimizados por meio da interação com tal pessoa significativa em quem a criança confia, já que, comumente, tais sentimentos são desencadeados por sensações de perigo ou desconforto e contidos pela percepção de segurança frente ao aconchego do adulto. Em situações de cansaço, ansiedade, fome ou aflição de qualquer natureza podem ser observados os mais diversos movimentos em direção ao pai ou à mãe ou para permanecer próximos a eles. (p. 48).

### **1.3 O papel do pai**

Para Freud (1980), na maioria dos seres humanos, tanto hoje como nos tempos primitivos, a necessidade de se apoiar numa autoridade de qualquer espécie é tão imperativa que seu mundo desmorona se essa autoridade é ameaçada.

Rohde *et al.* (1991), por sua vez, afirmam que a ausência paterna tem repercussão no desenvolvimento da criança e do adolescente, concluindo que a função paterna é fundamental para o desenvolvimento do bebê. Segundo os autores citados, tal função é dinâmica, uma vez que o pai representa um sustentáculo afetivo

para a mãe interagir com seu bebê e, também, ainda nos primeiros anos da criança, deve funcionar como um fator de divisão da relação simbiótica mãe-bebê. A criança necessita do pai para desprender-se da mãe e, ao mesmo tempo, também necessita de um pai e de uma mãe para realizar uma identificação e construir uma identidade sexual.

Além do papel significativo que o pai exerce na triangulação pai-mãe-filho, Eizirik e Bergmann (2004) consideram outro momento em que o papel paterno é imprescindível para o desenvolvimento dos filhos: a entrada na adolescência. As crianças que não convivem com o pai acabam tendo problemas de identificação sexual, dificuldades de reconhecer limites e de aprender regras de convivência social. Isso mostraria a dificuldade de internalização de um pai simbólico, capaz de representar a instância moral do indivíduo. Tal falta pode se manifestar de diversas maneiras, entre elas uma maior propensão para o envolvimento com a delinquência.

O comportamento dos pares e a ausência paterna vêm sendo associados com maiores índices de distúrbios do comportamento em adolescentes e que a ausência paterna, geralmente, tem um impacto negativo em crianças e adolescentes, sendo que estes estariam em maior risco para desenvolver problemas de comportamento (Eizirik & Bergmann, 2004).

Na verdade, o pai possui uma importância fundamental como referência de segurança e, principalmente, de confiança, nessa formação do vínculo afetivo. Segundo Caldeira e Martins (2001), até mesmo na pré-história da humanidade, nas tradições transmitidas nos milênios por meio da oralidade e da escrita, temos bem presente as origens do pai nas construções ficcionais ou míticas que se estendem até os dias atuais, o pai detentor do poder e a referência de mundo.

Durante mais de meio século, a partir das descobertas de Freud e de outros estudiosos da psique humana, enfatizou-se a importância da relação mãe-filho. Somente nos últimos anos é que se iniciaram estudos sobre a importância da figura paterna, desde os primeiros dias de vida. Tem-se constatado, portanto, ser fundamental, para a vida da criança, a presença do pai, para o desenvolvimento saudável.

O papel do pai, nos primeiros três meses é indireto, uma vez que sua presença é indispensável para que a mãe se sinta tranquila e amparada, proporcionando, assim,

segurança ao bebê. Durante as primeiras semanas, quando a mãe e o bebê estão lutando para se conhecer, para se adaptarem um ao outro, a atitude do pai pode ser de grande ajuda para ela, pela participação em alguns de seus momentos de ansiedade, dando-lhe o apoio necessário para enfrentar uma situação algumas dificuldades, ajudando-a a ver as coisas com mais clareza.

Alguns homens, efetivamente, não conseguem ficar absorvidos pelo bebê. Na sociedade brasileira, é comum os homens considerarem ridículo o fato de se interessarem demais pelos bebês e, por vergonha, fingem falta de interesse, mas, quando os filhos crescem, é comum admitirem que sentiam orgulho e amor por eles (Tessari, 2006).

É interessante notar que, em torno dos 4-5 meses, o bebê começa a reagir ao pai de um modo especial e diferente da maneira como reage à presença da mãe e a dos demais adultos. A espécie de relacionamento que vai se formando entre o pai e o bebê, nesses primeiros meses, dependerá, por um lado, do quanto a mãe o estimula a participar do banho e da alimentação da criança, como também das possibilidades do próprio pai estar em casa nas horas em que o bebê está acordado e de sua facilidade em entrar em contato com ele.

A partir do primeiro ano de vida, o pai começa a aparecer mais. Ele representa a responsabilidade. É o contato com a realidade. O pai que ama os filhos não é somente aquele que manda, mas aquele de quem a criança tem orgulho e com quem quer se parecer. Essa admiração é o elemento de masculinidade que o pai transmite. Encontrar-se com o pai significará não somente poder separar-se da mãe, mas também encontrar uma fonte de identificação masculina, imprescindível tanto para a menina como para o varão. Isso porque a condição da psique humana (o que Jung chamava de animus nas mulheres e anima nos homens) torna necessário o casal 'pai' e 'mãe' para que se consiga um desenvolvimento normal da personalidade.

Se, por um lado, é função da mãe dar aos filhos dos dois sexos a imagem da feminilidade, na sua competência, importância, afetividade e maternidade, o pai, por sua vez, é sentido pelos filhos em sua universalidade, a transmitir-lhes o papel da autoridade suprema, a lei em nome do Pai. Essa distinção entre a autoridade materna e paterna são os modelos que a criança possui para fazer frente às fontes de autoridade, que irão desempenhar no futuro uma função importante no seu

ajustamento à sociedade, além de cumprir uma função fundamental no desenvolvimento de sua sexualidade.

#### **1.4 A Consolidação do vínculo afetivo**

A construção da afetividade depende da ação de dois fatores: o orgânico e o social, entre os quais existe uma estreita relação, tanto que as condições mediócras de um podem ser superadas pelas condições mais favoráveis do outro. Essa relação recíproca impede qualquer tipo de determinismo no desenvolvimento humano, tanto que “[...] a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, onde a escolha individual não está ausente” (Wallon, 1995, p. 288).

Esses fatores, em suas interações recíprocas, modificam as fontes de onde procedem as manifestações afetivas, quanto as suas formas de expressão. A afetividade que, inicialmente, é definida pelo fator orgânico, passa a ser influenciada pela ação do meio social. Nessa perspectiva, Wallon (1995) afirma que a afetividade evolui de forma progressiva e que suas manifestações vão se distanciando da base orgânica, tornando-se cada vez mais relacionadas ao social. Conceitualmente, a afetividade deve ser distinguida de suas manifestações, diferenciando-se do sentimento, da paixão, da emoção, sendo ela um campo mais amplo, em que as primeiras manifestações afetivas são, basicamente, orgânicas. Assim, o termo afetividade é utilizado para identificar um domínio funcional abrangente, no qual aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões.

A afetividade está relacionada aos estados de bem-estar e mal-estar do indivíduo e se desenvolve em duas etapas, sendo a primeira de base mais orgânica, e a outra de base mais social. Analisando a teoria do desenvolvimento de Wallon (1995), podem-se identificar cinco estágios, enunciados e descritos em Galvão (2000), cada um dos quais apresenta tipos de manifestação afetiva que são predominantes, em virtude das necessidades e possibilidades maturacionais.

O estágio impulsivoemocional, do nascimento ao primeiro ano de vida, é

marcado pelas expressões/reações generalizadas e indiferenciadas de bem-estar e mal-estar; o estágio sensoriomotor e projetivo, que vai até os três anos de vida, quando se dá a diferenciação das emoções – as reações ou atitudes de medo, cólera, alegria e tristeza; o estágio personalista, que ocorre dos três aos seis anos, quando se desenvolve a construção da consciência de si, mediante as interações sociais, reorientando o interesse das crianças pelas pessoas; o estágio do pensamento categorial, que vai dos seis anos ao início da adolescência, em que os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior; e, finalmente, o estágio da predominância funcional, que se inicia na puberdade e adolescência, quando se dá uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal. Questões pessoais, morais e existenciais são trazidas à tona e evidenciam-se reações sentimentais e passionais, sendo o sentimento mais marcante neste último estágio (Galvão, 2000).

Vê-se, portanto, que as manifestações afetivas podem ocorrer, antes mesmo do aparecimento das emoções. As primeiras expressões de sofrimento e de prazer que a criança experimenta com a fome ou saciedade podem ser definidas como manifestações com tonalidades afetivas primitivas, em estágio primitivo, que são fundamentadas no tônus, o qual mantém uma relação estreita com a afetividade, durante o processo de desenvolvimento humano, pois o tônus é a base a partir da qual advêm as reações afetivas.

A vida afetiva da criança, inaugurada por uma simbiose alimentar, é logo substituída por uma simbiose emocional com o meio social. Com a emoção, as relações interpessoais se intensificam; é ela que une o indivíduo a outrem, possibilitando a participação do outro e, conseqüentemente, a delimitação do eu infantil.

A criança, desde o nascimento, é parte integrante de uma sociedade e aprende gradativamente a encontrar um lugar no mundo. De acordo com Wallon (1995), desde a mais tenra idade, como ser social, a criança constrói sua identidade progressivamente através de suas relações com os outros, integrando aspectos afetivos e cognitivos, os primeiros vínculos de confiança se estabelecem com as figuras paterna e materna.

A presença dos outros é fator primordial para o desenvolvimento das funções

do sujeito. Segundo Jerusalinsky *et al.* (2004), nessa percepção do outro ou de representantes específicos, vão se organizando sistemas como o motor, perceptivo, fonatório, hábitos, a adaptação ao meio circundante.

Parte desse desenvolvimento, como a organização do tônus muscular, depende não apenas de circunstância neurofisiológicas, mas de como o Outro em posição materna estimula ou provoca determinadas mobilizações internas na criança. Lapierre, Aucouturier, Voyer entre outros psicomotricistas marcam como fundamental a intervenção do Outro para uma eficiência na maturação desse aspecto de desenvolvimento (Jerusalinsk *et al.*, 2004).

Ainda, de acordo com Jerusalinsk *et al.* (2004), o desenvolvimento no bebê não é, simplesmente, uma questão mecânica e biológica, seu corpo se organiza na verdade a partir das marcas simbólicas que o mobilizam.

O que marca o ritmo do desenvolvimento é o desejo do Outro que opera sobre a criança através de seu discurso. O maturativo se mantém como limite, mas não como causa. O sujeito é efeito da obra da linguagem; como tal, está antecipado no discurso parental. Que tal estrutura opere na criança depende em parte da permeabilidade que o constitucional e o maturativo lhe ofereçam desde o plano biológico. Porém, de forma decisiva depende da insistência com que os personagens tutelares da criança sustentam essa estrutura na região de seu limite. Falar do desenvolvimento do sujeito é, por isso, um contrassenso: na função materna, formadora especular do 'eu', está presente o início da função paterna (pp. 29-30).

Os referidos autores afirmam que a interação da criança e a captação desses elementos na relação com o Outro tutelar e o uso do sistema simbólico contribuem diretamente para a organização das relações no espaço ou campo fantasmático e a construção de vínculos no campo da realidade, a criança toma para si a realidade.

Na adolescência, os aspectos desenvolvimentais e a construção de vínculos tomam outra roupagem, apesar de algumas nomenclaturas de desenvolvimento psíquico da infância se repetirem nesse estágio de vida, as visão de mundo, o desejo de individuação e os anseios em relação ao outro e os referenciais dos adultos homem e mulher são outros.



O desenvolvimento sociocultural do adolescente vai se formando nas relações e experiências que ele mantém com o mundo desde o seu nascimento. Alguns fatores agem direta ou indiretamente na construção individual desse ser em formação, como sua família, grupos sociais, ciência, tecnologia, artes, literatura, religião, meio ambiente, lembranças do passado, estudo, além de outros. Contudo, esses fatores nunca agem isoladamente. Eles dependem uns dos outros, convivem e formam uma rede de relações na qual o adolescente está inserido. Ao mesmo tempo em que ele recebe conhecimentos e experiências, também age e produz, de forma que se torna coparticipante dessa rede (Vygotsky, 2001).

Quanto maior for o grau de entrelaçamento dessa rede, maior será o nível de envolvimento entre as pessoas. E, portanto, maior a coesão do grupo. Com o surgimento desta nova concepção de interrelacionar-se, surge também a necessidade de novos paradigmas que sejam capazes de ver o homem como um ser integrado. No meio de uma realidade que evolui rapidamente, mudaram os conhecimentos, as relações e os meios de comunicação. O adolescente torna-se, não só, integrado a sua comunidade, mas a todo o mundo.

A Psicanálise, por exemplo, vem buscando novos pensamentos capazes de dar conta dessas transformações, sendo necessário entender-se o desenvolvimento humano por meio da observação do comportamento humano em vários sistemas de interação de múltiplas pessoas, levando em conta aspectos do ambiente, além da situação imediata que contém o sujeito. Uma das perspectivas científicas evolutivas é a chamada 'ecologia do desenvolvimento humano', desenvolvida por Bronfenbrenner (1996), que envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esse ambiente, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos.

Essa teoria, ao referir-se ao movimento de progressiva acomodação mútua entre sujeito e meio, enfatiza um processo constante de mudança. O ambiente está formado por complexos sistemas nos quais se podem identificar e diferenciar aspectos fisiológicos, biológicos, sociais, culturais e temporais. Todos esses aspectos interagem entre si e com a pessoa inserida no meio, concebido, topologicamente, como um conjunto de estruturas concêntricas denominadas respectivamente, de microssistema,

mesossistema, exossistema e macrosistema.

Ao nascer, ela passa a fazer parte do ambiente familiar, no qual recebe os cuidados básicos necessários, sem os quais não sobreviveria. Este é para ela seu primeiro sistema, o microsistema, que é definido como sendo o ambiente no qual a pessoa em desenvolvimento estabelece relações face-a-face, estáveis e significativas. Nesse sistema, é fundamental que as relações estabelecidas tenham como características: reciprocidade (o que um indivíduo faz dentro do contexto de relação influencia o outro, e vice-versa), equilíbrio de poder (onde quem tem o domínio da relação passa gradualmente este poder para a pessoa em desenvolvimento, dentro de suas capacidades e necessidades) e afeto (que pontua o estabelecimento e perpetuação de sentimentos - de preferência positivos - no decorrer do processo), permitindo em conjunto vivências efetivas dessas relações, também, em um sentido fenomenológico (internalizado).

Ao participar de mais de um microsistema, a criança adentra em um mesossistema. A transição da criança de um para vários microsistemas abrange o conhecimento e participação em diversos ambientes (a família nuclear e extensa, a escolinha, a vizinhança, e outros), consolidando diferentes relações e exercitando papéis específicos dentro de cada contexto. Num sentido, esse processo de socialização promove seu desenvolvimento. Essa passagem, chamada por Bronfenbrenner (1996) de 'transição ecológica', é mais efetiva e saudável na medida em que a criança se sente apoiada e tem a participação de suas relações significativas neste processo.

Ao tratar do exossistema, o autor o considera como o conjunto dos ambientes nos quais o ser em formação não se encontra presente, mas o seu desenvolvimento é afetado pelas relações que neles ocorrem. As decisões tomadas pela direção da escolinha, os programas propostos pelas associações de bairro, as relações de seus pais no ambiente de trabalho são exemplos do funcionamento deste amplo sistema.

Além do exossistema, Bronfenbrenner (1996) também se refere ao macrosistema, que abrange os sistemas de valores e crenças que permeiam a existência das diversas culturas, e que são vivenciados e assimilados no decorrer do processo de desenvolvimento. É importantíssimo dizer que a relação entre esses quatro sistemas, quando analisada aparece profundamente coerente, demarcando a interação dinâmica entre eles.

Por essa visão ecológica do desenvolvimento, busca-se compreender a forma como o ser se insere e se desenvolve nos diferentes sistemas ambientais, que são dinâmicos e vivenciados concomitantemente, nos quais a socialização vai sendo construída de forma interativa com as outras pessoas e com a realidade em que vive.

Segundo Piaget (1970), 'o ser social' de mais alto nível, é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada; isso significa afirmar que, a cada estágio de desenvolvimento do sujeito, definido por Piaget (1972), compreende-se uma maneira de ser social, daí a forma como uma criança, no período pré-operatório, interage socialmente diferente de uma pessoa que atingiu o nível das operações formais, haja vista esta conseguir estabelecer com coerência e equilíbrio trocas intelectuais.

Assim, é importante ressaltar que o desenvolvimento das operações lógicas no indivíduo ocorre, simultaneamente, ao seu desenvolvimento social. Para tanto, é conveniente apresentar-se tal relação nas variadas etapas fixadas por Piaget (1972).

Inicialmente, no período sensório-motor, o nível de socialização da inteligência mostra-se extremamente precário, pouco devendo às trocas sociais. Entretanto, no estágio pré-operatório, caracterizado pela presença da linguagem e da representação simbólica, essa socialização da inteligência, outrora pouco perceptível, ganha efetiva significância, embora alguns fatores ainda impeçam as consistentes trocas intelectuais equilibradas, tais como: a ausência de condições favoráveis na criança para enquadrar-se em uma categoria comum de referência, condição indispensável ao autêntico diálogo; a incapacidade circunstancial da criança para sustentar suas definições ou afirmações; além de não conseguir promover relações de reciprocidade, de ver-se a partir do ponto de vista do outro, situações essas que são peculiares ao pensamento egocêntrico (Piaget, 1972).

Apesar de, nessa fase, a criança designar seu ponto de vista como único ou verdade absoluta, demonstrando uma suposta autonomia, ela ainda não possui consciência do próprio 'eu' o que se percebe nas diversas situações do cotidiano em que a criança se mostra facilmente influenciável pela opinião dos adultos, adotando-a sem restrição, o que é muito comum na fase heterônoma do desenvolvimento do juízo moral na criança. Portanto, aceitar simplesmente tal fato como aspecto da formação autônoma é ignorar a falta de domínio do 'eu', ou seja, a sua heteronomia nos modos de pensar e de agir (Piaget, 1972).

Já no estágio das operações concretas, as reais trocas intelectuais começam a ser permanentes, como também a reciprocidade nas relações constituídas, dando início à consolidação da personalidade, que Piaget considera como o momento em que o indivíduo se submete, voluntariamente, às normas de reciprocidade e de universalidade. Dessa forma, longe de estar à margem da sociedade, a personalidade constitui o produto mais refinado da socialização. Com efeito,

[...] é na medida em que o eu renuncia a si mesmo para inserir seu ponto de vista próprio entre os outros e se curva assim às regras da reciprocidade, que o indivíduo torna-se personalidade [...] a personalidade consiste em tomar consciência desta relatividade da perspectiva individual e a colocá-la em relação com o conjunto das outras perspectivas possíveis: a personalidade é, pois uma coordenação da individualidade com o universal (Piaget, 1970, p.17).

Nota-se, assim, a importância das relações sociais na construção do conhecimento sobre o eu e do outro, num processo concomitante de diferenciação e socialização. Entende-se, portanto, a necessidade de se refletir sobre as diferentes dimensões do ser social e sua íntima relação com as etapas do desenvolvimento cognitivo. É preciso pensar, também, sobre a ampla influência das interações sociais sobre esse desenvolvimento, uma vez que os fatores interindividuais permitirem que a inteligência alcance a coerência possível, sobretudo pelas necessidades oriundas da vida em sociedade. Nesse sentido, é necessário esclarecer que Piaget (1970) não confia fielmente na argumentação de que toda e qualquer relação interindividual supõe desenvolvimento satisfatório, visto que, em seus estudos, ele vê a coação e a cooperação como relações compreendidas a partir de reflexões sobre o desenvolvimento do juízo moral na criança.

A coação e a cooperação compõem o cenário do cotidiano escolar, não somente no âmbito da sala de aula, mas na instituição como um todo. Elas são relações que se estabelecem inconscientemente, muitas vezes, em lugares específicos, em apologia a uma educação de qualidade e formadora. Por essa razão, define-se como coercitiva qualquer relação subsidiada pela unilateralidade, pela imposição, ao outro, de uma forma de pensar e de princípios e valores referidos como verdades absolutas. Tal realidade aponta-se contraditória ao desenvolvimento intelectual, socioafetivo e moral, na medida em que não promove a reciprocidade entre os sujeitos impede a construção de sua autonomia.

As relações de cooperação, por sua vez, se opõem às coercitivas, sendo, por isso, consideradas como o ponto de partida para o progresso moral, intelectual e afetivo, por garantir a reciprocidade entre os indivíduos, tornando-os capazes de aceitar o ponto de vista dos outros e perceber-se nele. Na coação os elementos afetivos seguem do medo ao sentimento de obrigatoriedade, enquanto na cooperação prevalece o respeito mútuo, a autonomia. A coação e a cooperação devem se, portanto, consideradas como fatores decisivos na prática educativa intra e extraescolar, estimulando as relações de cooperação, pelo incentivo das atitudes cooperativas que forem visualizadas, naturalmente, nos contatos entre as crianças.

Constata-se, assim, a importância das relações interindividuais cooperativas, para a socialização das crianças, dada a dinamicidade de sua natureza na construção da personalidade humana devendo elas serem focalizadas nas discussões pedagógicas do cotidiano escolar, para que todos os educadores entendam que o conjunto das atitudes assumidas é resultante de múltiplas determinações, conferindo à afetividade o devido lugar na promoção de uma educação mais humanizada, que é a principal meta da formação plena do educando.

Estando os desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social tão imbricados um ao outro, a ponto da simples mudança circunstancial em um dos aspectos ocasionar a transformação, positiva ou negativamente, nos demais, dependendo dos seus elementos constituidores, ressalta-se que esses dois aspectos são, ao mesmo tempo, irreduzíveis, indissociáveis e complementares, havendo um significativo paralelismo entre suas respectivas evoluções (Piaget & Inhelder, 1990).

O processo contínuo e construtivo de socialização do sujeito se dá também, em primeira instância, no máximo de interações sócio-afetivas interdependentes, deste com o outro e com o meio, na busca pela satisfação orgânica e psicológica, seguindo progressivamente em direção ao limite da individualidade e, conseqüentemente, da autonomia. Desse modo, a manifesta correspondência entre os aspectos afetivo e cognitivo, no tocante às respectivas evoluções, compete tornar explícito o papel da afetividade nos períodos do transcurso do desenvolvimento humano.

No estágio sensório-motor do desenvolvimento cognitivo, notamos a princípio a passagem de um momento inicial, centrado na ação própria da criança, a posterior estruturação do mundo objetivo e descentrado; ao passo que, na afetividade instaura-se o estado de não-diferenciação entre o eu e os construtos físicos e humanos, para

na etapa seguinte imprimir trocas entre o eu diferenciado e o alheio.

Piaget e Inhelder (1990), fazem menção ao 'dualismo inicial' termo usado por Baldwin, para explicar a não-consciência do eu, ou seja, a verticalidade no conjunto das relações exteriores como se fosse extensão do mundo particular. De fato, são as primeiras relações, as trocas interindividuais que a criança estabelece afetivamente que a permite distinguir as particularidades do mundo objetivo e subjetivo, substanciadas por uma série de influências do meio circundante, que correspondem às atividades espontâneas da criança, num estágio de satisfação de suas necessidades.

Spitz e Wolf (1946), citados por Piaget e Inhelder (1990), consideram que, na análise dos afetos observáveis, na etapa do desenvolvimento psicossocial, há muito mais de trocas afetivas, contágios, do que o reconhecimento ou a diferenciação das pessoas e das coisas

## **CAPÍTULO II: AGRESSIVIDADE E FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE**

É importante tratar, além das questões da afetividade e construção desses vínculos afetivos com os universos masculino e feminino, a noção de agressividade para uma compreensão mais global do indivíduo e a percepção de amadurecimento junto aos adultos-referência, objetivando uma visão mais significativa dos prejuízos na formação da pessoa vitimada por ações de abuso sexual e violência, distinta da agressividade como qualidade inata do ser humano, como ser que 'está vivo', uma vivência que se manifesta em inúmeras formas, sendo importante que se analisem e discutam suas raízes (Winnicott, 1989).

### **2.1 A experiência da agressividade**

Mesmo que seja inerente à natureza humana, a agressividade só se desenvolverá, e se arraigará à personalidade do indivíduo, se for experienciada em vários momentos do seu processo de amadurecimento. Para Winnicott (1989), a vivência do bebê com a agressividade é, certamente, um fator decisivo para a incorporação desta, à sua personalidade futura.

Vê-se, portanto, que o convívio e a exposição das crianças a atitudes reconhecidas como de violência propiciam a integração, em suas ações. A agressividade, que inicialmente, era uma característica latente e adormecida, pode tornar-se integrante da sua personalidade, como elemento constante em sua capacidade de relacionar-se com outros, de defender seu território, de brincar e de trabalhar. Se, ao contrário, a agressividade não for assumida como atitude característica desses indivíduos, poderá ser camuflada pela timidez e pelo autocontrole, ou obscurecida por um comportamento antissocial, violento ou compulsivo à destruição (Dias, 2003).

Isso nos remete ao pressuposto winnicottiano segundo o qual qualquer potencialidade do indivíduo só se torna dele se for experienciada. Não há, em

Winnicott, uma instância abstrata (e substancial) que predetermina os modos de ser do homem (Dias, 2003, p. 13).

Dessa forma, constata-se que a agressividade ocorre por outras formas de manifestação como a timidez, a fraqueza, o retraimento, a omissão que são tão agressivos quanto à manifestação aberta de agressividade, visto que, na perspectiva de Winnicott (1978, p. 355), “ser roubado é tão agressivo quanto roubar. Suicídio é fundamentalmente igual a assassinato”.

A esse respeito, Dias (2003) esclarece que:

Se o indivíduo não se constituir como um EU, se ele não puder proceder à criação da externalidade pela destruição sem raiva, no anger, dos objetos subjetivos e não puder usar objetos que são independentes e externos ao si-mesmo, ele não poderá usar esses objetos para o amor, na genitalidade, por exemplo, nem poderá odiá-los. O ódio, diz Winnicott, é uma conquista da civilização (p. 13).

Compreende-se que a agressividade a destrutividade são, portanto, fenômenos antagônicos que podem auxiliar na compreensão e distinção de diferentes tendências de naturezas manifestas no ser humano. A esse respeito, Dias (2003) afirma que “em vez de ser manifestação de forças ou afetos operando intrapsiquicamente, a agressividade e a destrutividade, na obra de Winnicott, estão relacionadas à questão da constituição da realidade externa” (p. 13).

Para Winnicott (1987), “a agressão está sempre ligada ao estabelecimento de uma distinção entre o que é eu e o que é não-eu” (p. 98). Isso levou Winnicott a entender que é através dessa destruição que o indivíduo cria a externalidade do mundo e chega à capacidade de usar o objeto.

Sem essa conquista, o indivíduo poderá ser impedido de atingir a realidade do amor e do ódio em relação à outra pessoa, como, também, pode não alcançar a destrutividade inerente à sua natureza, que é a única base verdadeira para a capacidade de amar e de construir, que também é inerente à natureza humana (Dias, 2003).



Na perspectiva de Winnicott (1987), são raízes da agressividade: a raiz instintual da destrutividade, que é inerente ao impulso amoroso primitivo; a motilidade (erotismo muscular) como manifestação do estar-vivo; a reação à falha ambiental, que interrompe a linha do ser e traumatiza; e, em um momento posterior, dentro ainda dos chamados estágios iniciais, a destrutividade *no anger*, que leva à criação da externalidade e ao uso do objeto como uma entidade por seu próprio direito.

É importante que sejam identificados os fatores de risco que possam causar distúrbios emocionais na criança, tornando-a vulnerável ao enfrentamento das tarefas evolutivas do ciclo vital, prejudicando sensivelmente o seu desenvolvimento. Esses riscos ao desenvolvimento podem ser inerentes à própria criança, que são de origem biológica, como o temperamento e a própria sintomatologia; de natureza familiar, como a história parental e a dinâmica familiar; ou ambiental, dentre os quais estão o nível socioeconômico, o suporte social, a escolaridade e o contexto cultural (Lewis *et al.*, 1988).

É importante que esses fatores de risco sejam avaliados, levando-se em consideração a 'resiliência', isso é, as diferentes respostas de cada pessoa ao estresse e às adversidades, que se constituem fatores de proteção que podem atuar, impedir ou atenuar as consequências negativas da agressividade na formação da personalidade e comportamento (Rutter, 1987). Nesse sentido, o contexto familiar pode contribuir com diferentes formas de resiliência na de desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Cada criança é um ser diferente e único, devendo ser entendida e educada de acordo com suas diferenças individuais e possibilidades de desenvolvimento, dentro do contexto em que se insere, incluindo, desde o microsistema familiar até o macrosistema da cultura ao qual pertence (Bronfenbrenner, 1996).

Nesse sentido, os fatores de risco psicossocial de ordem familiar devem ser avaliados de acordo com algumas variáveis vivenciadas no dia a dia da criança, que se consideram relevantes, como a baixa escolaridade dos pais; os problemas conjugais frequentes; a habitação superlotada; a rejeição à gravidez; maternidade/paternidade precoce, entre outros (Rutter & Quinton, 1977).

## 2.2 A agressividade no período inicial de vida

No início da vida, a criança está inserida em um mundo subjetivo, ignorando os objetos externos ao 'si-mesmo'. A partir das excitações às quais se submete, os impulsos (*drives*) vão surgindo como urgências, que a levam a 'sentir-se viva'. Nessa perspectiva, dois tipos de impulsos devem ser diferenciados: os que se originam a partir da tensão instintual e os que derivam da motilidade, da necessidade de movimentar-se, de exercitar a vivacidade que está presente nos músculos e tecidos e de topar com objetos (Dias, 2003).

A motilidade se expressa desde antes do nascimento, na movimentação, algumas vezes intensa e vigorosa, do bebê dentro do útero (Biaggio, 1994). Após o nascimento, os movimentos da criança se dão pelo contato com objetos e pessoas de seu meio ambiente, que proporcionam suas construções e reconstruções. Assim, a criança vai descobrindo e conhecendo o ambiente, não pelo seu conhecimento efetivo, mas pela repetição do contato, que proporciona uma 'construção' majorante do conhecimento, que não é mental, mas baseada na familiaridade que vai sendo consolidada com seus atributos, como: permanência, consistência, durabilidade e outros, que antecedem a consciência da existência de um mundo e de objetos externos (Dias, 2000).

Para Winnicott (1988), no entanto, não se pode, ainda, falar de agressividade nos estágios iniciais, pois essa só ocorre quando motivada por um propósito, por razões ou intencionalidades que ainda não são próprias do bebê. Não se pode afirmar que o bebê esteja praticando um ato de agressividade, "porque ele ainda não está suficientemente amadurecido para que a agressividade já possa significar alguma coisa" (Winnicott, 1988, p.26). Sobre isso, Winnicott refere que não se podem caracterizar como agressão certos movimentos bruscos, nesse momento inicial, que têm gerado inúmeras confusões, pois o que ocorre, na realidade, são atos espontâneos e impulsivos. Assim, o que existe, nesse momento, são a vitalidade e a impulsividade do bebê, que se manifestam no comer e na necessidade de se mexer bruscamente, topar com objetos e agarrá-los.

No contato com o objeto, como fonte de resistência à mobilidade do bebê, a sua vitalidade pode, aos poucos, ir tendendo para a agressão. "Os impulsos

agressivos [leia-se espontâneos] não produzem qualquer experiência satisfatória a não ser que haja oposição" (Winnicott, 1978, p. 370). Em relação às necessidades efetivas do bebê, Winnicott (1978) afirma que a impulsividade e a agressão que se desenvolve a partir dela geram no bebê a necessidade de contatar com objetos externos, não apenas, como meios de satisfação, mas como instrumentos geradores de reações. Assim, o indivíduo passa a necessitar de oposição, não para dar realidade ao seu gesto, mas como fonte do movimento, ou seja, o indivíduo só é capaz de abrir caminho até a importante fonte da motilidade quando algo se lhe opõe.

Assim, a motilidade se funde à tensão instintual, favorecendo a elaboração imaginativa das funções corpóreas e, conseqüentemente, facilitando o alojamento da psique no corpo. Para Winnicott (1978), o sentido do real se origina, especialmente, nas raízes motoras (e sensoriais correspondentes) e quando, nas experiências instintuais, há uma fraca infusão do elemento motor, essas não fortalecem o sentido de realidade ou de existir.

Winnicott (1978) descreve três padrões de oposição: 1. O meio ambiente, que é constantemente descoberto pela motilidade, cujo contato é uma experiência vivenciada pelo indivíduo. Aqui, a impulsividade é pessoal, a motilidade opera junto com a tensão instintiva e uma experiência pessoal acontece.<sup>1</sup> 2. O meio ambiente gera uma série de reações e, não simplesmente, experiências individuais. Nesse caso, o bebê se retira para o isolamento e o descanso, sendo essa a única coisa que permite a existência individual. 3. No caso extremo, a invasão é tão significativa, não oportunizando um lugar de descanso para a experiência individual. O indivíduo passa então a se desenvolver como uma extensão da casca e não do cerne, como uma extensão do meio ambiente invasor. Nesse caso, já está ocorrendo o início de um falso si- mesmo patológico (Winnicott, 1978).

O primeiro padrão aponta para um estado saudável, decorrente dos cuidados maternos que favorecem os processos de amadurecimento. Por sua vez, nos segundo e terceiro padrões, o impulso é experimentado como uma reação à invasão, não favorecendo o estabelecimento do 'eu', visto que durante a experiência instintiva não

---

<sup>1</sup> Aquilo que procede do verdadeiro si-mesmo é sentido como real (mais tarde como bom), seja qual for sua natureza ou grau de agressão; aquilo que acontece no indivíduo como reação à invasão ambiental é sentido como irreal, fútil (mais tarde mau), mesmo que seja sensualmente satisfatório" (Winnicott, 1978, p. 477).

existe a impulsividade pessoal, não favorecendo, dessa forma, a ocorrência de experiências primitivas de integração no 'si-mesmo'.

Sobre isso, Winnicott (1978) explica que “o bebê vive porque foi atraído pela experiência erótica, mas, além da vida erótica, que nunca parece real, há uma vida puramente reativa e agressiva, dependente da experiência de oposição” (p. 372).

Quando a agressividade é puramente reativa, ela não chega nem mesmo a organizar-se para a destruição, uma vez que não tem qualquer raiz no impulso pessoal, mas tem valor para o indivíduo, porque produz momentaneamente um sentido de realidade e relação, embora só aconteça pela oposição ativa e, mais tarde, pela perseguição (Dias, 2000, p.19).

Nessa perspectiva, entende-se que o potencial agressivo, apresentado por alguns bebês, é uma reação às invasões e é ativado pela perseguição. Nesse caso, o bebê e, mais tarde, o adulto, reconhece a perseguição e se sente real ao reagir a ela. No bebê, esse é um modo falso de se desenvolver, para o que ele passa a necessitar de perseguições contínuas. A persecutoriedade é, portanto, decorrente das invasões ambientais, mas nem toda ansiedade persecutória se restringe a esse tipo, como veremos (Dias, 2000).

Desse modo, segundo Winnicott (1978), a quantidade do potencial agressivo não depende de fatores biológicos, mas decorre das invasões ambientais que interrompem a continuidade do ser e que são traumáticas por decorrerem do estado emocional da mãe ou às suas anormalidades psiquiátricas, podendo levar não só a um comportamento agressivo, mas, também, a um padrão de personalidade passivo que é o retraimento (agressividade passiva).

Vê-se, portanto, que a ansiedade persecutória de um indivíduo pode ter se iniciado com a inibição do impulso pessoal e uma falsa fusão do instinto com a motilidade. Na ausência do impulso pessoal, o indivíduo terá dificuldade ou será incapaz, no estágio do uso do objeto, de proceder à destrutividade que cria a externalidade, não sendo capaz de realizar a tarefa de discriminar o eu do não-eu. Sem essa conquista, não serão implementados os requisitos básicos para aquisição da capacidade de sentir culpa e responsabilidade pela destrutividade contida no impulso de amor primitivo, no estágio da preocupação. Assim, a destrutividade (do impulso amoroso primitivo), que deveria ser pessoal, terá que ser projetada para fora

como não pertencente ao eu, voltando-se contra o indivíduo (Dias, 2000).

Sobre os estágios iniciais, Winnicott (1987) não fala em instintos, mas em 'tensão instintual', reservando o termo 'instinto' para o momento do amadurecimento, quando a vida instintual já se encontrar integrada às experiências do 'eu', o que só acontece no estágio do concernimento, quando já se estabeleceu a ideia do 'EU SOU', sendo o bebê capaz, de sentir-se um 'eu' concernido e responsável pelos resultados de seu amor excitado.

Winnicott (1978) postula que, durante os estágios iniciais, o bebê, desconhecendo a existência do si-mesmo e do ambiente, não tem nenhuma preocupação com os resultados de seu amor excitado, pois ele ainda é um 'si-mesmo' primitivo incompadecido (*primitive ruthless self*). Nesse sentido, "[...] o impulso amoroso primitivo tem uma qualidade destrutiva apesar de o objetivo do bebê não ser a destruição, já que o impulso é experimentado na era de pré-compadecimento" (Winnicott, 1978, p.364).

Considerando que o amadurecimento do indivíduo ocorre no sentido da integração e não da libido, Winnicott (1978) afirma que as manifestações ditas 'agressivas', como o comer, o devorar, o morder, são formas sucessivas do desenvolvimento sexual, cuja progressão é determinada intrapsiquicamente, de acordo com a evolução biológica. Assim, o bebê vai amadurecendo e tornando-se mais potente e integrado no corpo, precisando, cada vez mais, de experimentar sua força e de reconhecer sua crescente capacidade de reconhecer acontecimentos e objetos.

Winnicott (1994) assinala também, que um dos maiores bloqueios à vida instintual é gerado no momento em que a situação 'bebê objeto' se altera violentamente, quando o bebê se sente em confronto com o objeto e é confrontado por ele, gerando, repentinamente, uma enorme sensação de angústia ao se reconhecer imaturo e dependente.

Em todos esses casos, só resta ao bebê: 1. Esconder seus impulsos, uma vez que o ambiente não tolera a "agressão" (leia-se a espontaneidade, a vivacidade); 2. Inibir os impulsos instintuais e desenvolver um autocontrole; 3. Cindir os impulsos instintuais, isto é, o impulso ficará dissociado, ou seja, não integrado, desconhecido, cindido, ou 4. Desenvolver a tendência anti-social (p. 150).

Quando, por exemplo, a amamentação é feita de modo impessoal, predominando a falta de intimidade, comunicação e mutualidade, entre a mãe e o bebê, as experiências instintuais tornam-se enfadonhas e "deve ser um grande alívio chorar de raiva e frustração o que, de qualquer modo, é real e necessariamente envolve a personalidade toda" (Winnicott, 1988, p.24).

A avidez é uma forma de compulsão do bebê, com a intenção de buscar uma cura, por parte da mãe, que causou a privação.

Essa avidez é antissocial; é a precursora do furto e pode ser atendida e curada através de um período especial de adaptação terapêutica da mãe, facilmente confundida com excesso de mimo. Se a mãe puder reconhecer a avidez do bebê sem assustar-se, e estiver disposta a satisfazer a necessidade que lhe é assim comunicada, a compulsão desaparece na grande maioria dos casos (Dias, 2000, p. 24).

A mãe, geralmente, é capaz de atender às reclamações compulsivas do bebê e, assim, realizar uma terapia bem-sucedida do complexo de privação que está próximo do seu ponto de origem. Ela se aproxima de uma cura, porque torna o ódio do bebê capaz de expressar-se embora ela, a terapeuta, seja, de fato, a mãe privadora (Winnicott, 1987, p.134).

Uma terceira raiz da agressividade está relacionada às interrupções da continuidade de ser. Ela só pode ser entendida a partir da chave winnicottiana, levando em conta as necessidades de ser do bebê e a sua situação de dependência inicialmente absoluta e depois relativa. Esse fenômeno não chegou a ser focado pela teoria psicanalítica tradicional porque, nesta, a situação de dependência do bebê não foi considerada. Isso não surpreende, uma vez que um dos postulados centrais dessa teoria estabelece que a realidade não deve entrar na consideração do distúrbio que atinge o indivíduo, mas apenas a fantasia que encerra o conflito pulsional intrapsíquico (Dias, 2000, p.25).

A continuidade do bebê como ser e seu desenvolvimento em busca de se sentir como tal, depende totalmente da sua sustentação pela mãe. Quando essa atenção não é prestada e o bebê padece, em função dessa lacuna e das falhas ambientais, instala-se uma espécie de sobressalto, um estado de alerta contra um

perigo ou horror (*awful*) permanente gerando uma 'raiva' que não é sentida sentido como tal, pelo bebê, devido, dada a sua imaturidade, e desconhecimento da existência de um ambiente contra o qual deve reagir (Dias, 2000).

A questão relativa às invasões ambientais e à raiva não experienciada foi sendo, aos poucos, formulada com mais precisão na evolução do pensamento de Winnicott (1975). Para ele, no momento em que o bebê começa a desenvolver a capacidade de manter as pessoas vivas, em sua realidade psíquica, no seu mundo subjetivo, ele necessita da presença da mãe para que a memória da sua presença não se desfaça.

Diante do que aqui foi exposto, entende-se a rejeição de Winnicott (1988) em relação à teoria freudiana da agressividade, por considerá-la falsa, visto que deixa de lado duas fontes vitalmente importantes da agressão: aquela inerente aos impulsos do amor primitivo (no estágio anterior ao concernimento, independente das reações à frustração); e a relativa à interrupção da continuidade do 'ser', pela intrusão que obriga a reagir.

Na medida em que o bebê vai se tornando independente, as manifestações de agressividade começam a aparecer e seus componentes começam a ter sentido para ele: o comer se estabelece como parte da relação com o objeto e as necessidades do bebê levam-no a se relacionar com os objetos por meio da agressão (Winnicott, 1994). Com o passar do tempo, o bebê passa a ter o impulso de morder, de agarrar e bater com objetos duros, de produzir barulho, de espernear vigorosamente, o que vai tornando a motilidade mais forte e desenvolta, levando ao impulso incompadecido e à utilização de objetos desprotegidos. Assim, o amadurecimento vai se dando gradativamente, possibilitando a elaboração da capacidade de preocupação, "o bebê passa a proteger o seio e, na verdade, é muito raro que mordam o seio com o objetivo de ferir, mesmo quando já possuem dentes" (Winnicott, 1988, p. 26).

Quando o amadurecimento vai se tornando mais efetivo, a mãe saudável começa a se cansar-se das exigências da adaptação absoluta do filho e a falhar, de forma gradual e proporcionalmente ao crescimento da capacidade maturacional do bebê. Dessa forma, ela vai minimizando a sua proteção e desiludindo o bebê quanto à sua ilusão de onipotência, o que é imprescindível, para não impedir o amadurecimento do filho.

Esse é um processo de desilusão que faz parte o desmame, como um dos seus aspectos mais significativos. Muitas são as condições favoráveis à zanga, por parte do bebê levando-o a encolerizar-se com frequência em uma idade em que não precisa sentir remorso. Essa raiva não se refere à mãe, que ainda não existe como pessoa separada, mas é um protesto saudável contra o desconforto de, por exemplo, sentir-se tolhido em seus movimentos.

No seu mundo subjetivo inicial, o bebê faz a experiência de ser o seio e, de acordo com as características da experiência de ser que incorporou como atributos do 'si-mesmo', ele passa a 'ter um seio bom', o qual pode coincidir com o seio oferecido pela mãe, devendo esta acolher a projeção, de tal maneira que a experiência do bebê com o 'seio bom' seja uma relação com uma projeção de seu si-mesmo (Dias, 2000).

Assim, o bebê passa de 'ter um seio' para o 'usar o seio', não sendo o seio apenas uma projeção, mas um objeto disponível para ele, ainda que seja externo ao si-mesmo.

Essa conquista - realizada durante o período de desadaptação gradual que consideraremos a seguir - implica, entre outras coisas, que a mãe, em vez de continuar a adivinhar a necessidade do bebê, permite que este se manifeste através de sua peculiar comunicação. Se a mãe persiste na adaptação absoluta, se ela insiste na sua função de provedora para além da necessidade do bebê, se a consciência da dependência vem antes de o bebê estar preparado, este se vê diante de duas alternativas: ou regredir para satisfazer a necessidade da mãe de continuar a provê-lo ou então rejeitar completamente a mãe, mesmo a mãe que é aparentemente boa (Dias, 2000, p.29).

Essa é, portanto, uma situação paradoxal pela qual um seio bom é perseguidor e, como tal, deve ser destruído. Nesse caso, a agressão dirigida contra o seio bom é reativa e não deve ser confundida com a agressão inerente ao impulso amoroso primitivo.

Para Winnicott (1994) "Quando a mãe renuncia. de malgrado ou com excessiva lentidão a seu papel de amamentadora, surge no bebê o ódio e a necessidade de liberar-se" (p.343). Isso, entretanto, não se caracteriza como inveja do 'seio bom' a que se refere Klein (2005), não se trata do elemento constitucional de caráter destrutivo, que pertence interna e exclusivamente ao indivíduo. O que existe, na



realidade, é uma raiva, não experienciada, por ser detido no seu processo de amadurecimento, tendo que ceder à mãe o papel de amamentadora, tornando-a necessária e indispensável, bem como o seu seio.

Nessa perspectiva, a inveja é, para Winnicott (1994), "a intolerância para com a necessidade de um representante externo daquilo que foi originalmente sentido como fazendo parte do si-mesmo" (p. 343).

Se o ambiente é invasivo e falha, no sentido de persistir em padrões de adaptação dos quais o bebê já não necessita, pode ocorrer uma introversão: o bebê se recolhe e passa a viver no mundo subjetivo (Dias, 2000). A recuperação de uma introversão patológica envolve um retorno para fora, para um mundo que a criança vê cheio de perseguidores e, "quando a criança chega neste ponto, regularmente ela se torna agressiva" (Winnicott, 1978, p.360). Se este momento não for bem manejado, a criança desliza de volta para a introversão.

### **2.3 A conquista da capacidade de preocupar-se**

A destrutividade resulta da impulsividade instintual do amor primitivo, quando o bebê incompadecido, não conhece a si mesmo e ao mundo externo. Ao entender o eu separado do não-eu, o bebê começa a integrar a instintualidade sentindo-se parte do eu. Assim, ele começa a reconhecer que o eu dos estados tranquilos e o dos estados excitados é o mesmo e que a mãe que cuida dele e a que ele ataca nos estados excitados são a mesma pessoa. O bebê passa, então, a preocupar-se e a sentir-se responsável pelos resultados de seu amor excitado tanto na mãe como em si mesmo.

Winnicott (1989, p.64) refere que, sendo relativamente fácil chegar à destrutividade existente em cada pessoa ligada a uma raiva decorrente da frustração ou do ódio por algo que ela desaprova, ou de uma reação ante o medo, é quase impossível que ela assuma plenamente a responsabilidade pela destrutividade, que é pessoal e inerente a uma relação com um objeto sentido como bom, em outras palavras, que está relacionada ao amor.

Isso só será possível por meio de um desenvolvimento gradual associado às experiências de reparação e restituição. Assim que a criança começa a dar-se conta do dano que é provocado pelo seu amor excitado e começa a preocupar-se e a sentir

culpa, sua tendência é fazer a reparação do dano ou, como diz Winnicott (1978, p. 445), a corrigir os danos causados ao corpo "cheio de riquezas da mãe".

Para que essa capacidade seja integrada à personalidade, a criança precisa sustentar a culpa, por algum tempo, o que só é possível com a ajuda de uma mãe pessoal e viva, que permanece segurando a situação durante o tempo necessário para esse processo. Se a mãe sustenta a situação dia após dia, o bebê tem tempo de organizar as numerosas consequências imaginativas da experiência instintiva e resgatar algo que seja sentido como 'bom', que apóia, que não machuca, que é aceitável e, com isto, reparar imaginativamente o dano causado à mãe. Essa sequência machucar-e-curar repete-se inúmeras vezes e, gradualmente, o bebê passa a acreditar no esforço construtivo, a suportar a culpa e, assim, a tornar-se livre para o amor instintivo (Dias, 2000, p. 37).

Winnicott (1978, p.358) chama isso de 'círculo benigno' que, ao se estabelecer, torna a criança capaz de descobrir sua destrutividade e seu próprio ímpeto pessoal de dar, construir e reparar. Caso contrário, a vida instintiva será inibida e reaparecerá a dissociação entre os estados tranquilos e os estados excitados; o descanso torna-se impossível e fica perdida a capacidade de brincar, alhear-se, concentrar-se.

Toda criança tem necessidade premente de se constituir e de restaurar, no que deve ser ajudada pela mãe suficientemente boa, presente e disponível para reconhecer e receber o gesto restaurador. A capacidade de reparação de um bebê é muito limitada e ele depende de que alguém reconheça a sua 'dádiva simbólica'. É desesperador, para a criança, dar-se conta do dano e "não haver ninguém que receba o presente ou reconheça o seu esforço para reparar" (Winnicott, 1978, p.358). Nessa perspectiva, a transformação da não-preocupação em preocupação e culpa se desfaz e a agressão reaparece.

A oportunidade de contribuir pode ser experienciada, pela criança, quando a sua mera presença ilumina o rosto da mãe. Mais tarde, ela precisa continuar a contribuir e, também, a restaurar e ela o faz participando das providências relativas às necessidades da família, constatando ser isso uma necessidade para a felicidade da mãe ou para o andamento do lar (Dias, 2000, p.37).

Essa experiência se realiza no faz-de-conta, quando a criança imita sua mãe,

brincando de cuidar do bebê, arrumar a cama ou fazer doces, o que só é só trará resultados satisfatórios se esse faz-de-conta for levado a sério por alguém. "Se alguém zomba, tudo se converte em pura mímica e a criança experimenta uma sensação de impotência e inutilidade físicas. Então, poderá ocorrer uma explosão de franca destrutividade e agressão" (Winnicott, 1987, p.101).

Na medida em que a criança vai se tornando capaz de aceitar a existência separada e externa da mãe, o elemento paterno se diferencia junto com a pessoa do pai e este passa a ser significativo como homem transformando-se "num ser humano, alguém que pode ser temido, odiado, amado, respeitado" (Winnicott, 1989b, p.104).

A criança começa a contar com o pai para proteger a mãe de seus próprios ataques a ela, nos momentos do amor excitado. Nesse sentido, o pai torna-se um ser forte, interventor, que ajuda a criança a liberar-se para a vida instintiva e lhe permite correr o risco de movimentar-se, de agir e de excitar-se porque o pai está por perto, preparado para remendar estragos ou para impedir, com sua força, que eles aconteçam (Winnicott, 1994, p.184).

O pai passa a ser visto como o apoio necessário para a busca de satisfação instintual sem muito perigo. Assim,

Se o ambiente não puder fornecer esses cuidados devido à ausência do pai ou por uma depressão da mãe, a criança tornar-se-á inibida e perderá a capacidade para o amor excitado. Terá que adotar, precocemente, um autocontrole dos impulsos antes de estar em condições de fazê-lo sobre a base de uma força paterna que é, gradualmente, incorporada como sua. Nesses casos, há inibição da espontaneidade e do impulso, e um permanente temor de que algum aspecto da destrutividade fuja ao controle. O resultado pode ser uma depressão, intercalada às vezes com episódios de violência (Dias, 2000, p.39).

A criança vai se tornando cada vez mais audaciosa na medida em que as ideias e atos reparadores vão tendo sucesso, enriquecendo, assim, sua experiência instintiva e sua realidade psíquica, na qual está se desenrolando uma tremenda disputa entre o bom e o mau. Enquanto a criança ousada tende a obter o alívio que vem da manifestação aberta de agressão e hostilidade, ficando feliz por descobrir que a agressão manifesta é limitada e consumível, a tímida precisa colocar a

agressividade em algum lugar fora do eu, quando a maldade se volta contra ela e surge a expectativa de perseguição.

A tolerância aos impulsos destrutivos resulta na capacidade de desfrutar as ideias e as excitações corporais que lhe são correspondentes. "Tal desenvolvimento dá espaço para a experiência de preocupação que é, em última análise, a base de tudo aquilo que for construtivo" (Winnicott, 1989, p.68). Se uma pessoa está integrada, ela assume responsabilidade por todos os sentimentos e idéias que pertencem ao "estar vivo".

A criança pode brincar de modo a experimentar, com base na aceitação dos símbolos, tudo o que se encontra em sua íntima realidade psíquica pessoal, tanto a destrutividade como o amor. Em condições favoráveis, um impulso construtivo está relacionado com a aceitação pessoal, por parte da criança, da responsabilidade pelo aspecto destrutivo de sua natureza. "Uma coisa pode ser dita a respeito da pessoa saudável: ela não precisa ficar usando o tempo todo a técnica da projeção para lidar com seus impulsos e pensamentos destrutivos" (1989, p.64).

Para Winnicott (1989, p.68), as experiências construtivas capacitam o indivíduo a experimentar sua destrutividade, sendo pela reparação que a pessoa constrói uma força pessoal, que possibilita a tolerância para com a destrutividade pertencente à sua natureza. A importância que Winnicott concede ao fator ambiental pode levar os pais e as mães a pensarem, erroneamente, que se criarem bem os seus bebês, eles terão menos problemas. Entretanto, a realidade não é esta, pois se os pais fizerem tudo o que podem para promover o crescimento pessoal de seus filhos, ele precisará se tornar capaz de lidar com resultados incríveis. A rebelião decorre da liberdade que os pais dão aos seus filhos, criando-os de modo a viverem por si próprios (Winnicott, 1989b, p. 124).

## **2.4 A família e a formação da personalidade**

É dentro do contexto familiar que o ser humano, a partir de sua saída do útero materno, inicia sua interação com o mundo. O ser, que há pouco encontrava-se seguro e desenvolvendo-se no útero materno, passa a interagir com o mundo e a fazer parte do espaço familiar. Este espaço necessita, portanto, fornecer toda a segurança,

liberdade e flexibilidade para que a criança possa desenvolver-se e tornar-se um ser apto a conviver em sociedade.

Assim, na medida em que a criança sente-se desejada e amada, passará a retribuir os sentimentos que a rodeiam e a procurar identificar as regras do ambiente familiar e a respeitá-las. Ao contrário, se a criança sente-se rejeitada e é tratada com agressividade, certamente absorverá estes sentimentos e passará a retribuí-los. Observa-se que essa não é uma regra, isto porque, muitas vezes os pais costumam confundir os sentimentos e achar que ser bom é dar tudo que o filho quer ou deixá-lo fazer tudo o que deseja.

Acredita-se, portanto, que a criança que recebe amor e carinho, tenha mais possibilidades de tornar-se um adulto seguro e independente, capaz de relacionar-se satisfatoriamente dentro da sociedade, da escola e da família. Um indivíduo que se sente inseguro, tem mais possibilidade de envolver-se com caminhos que possam causar transtornos para si, para sua família e para a sociedade, como, por exemplo, envolvendo-se com drogas, a prostituição, o furto, o fumo e o alcoolismo.

A família necessita cumprir sua função de preparar os filhos para a vida harmoniosa em sociedade, ao invés de preparar para a violência e a auto-destruição. Observa-se que a família é um espaço que pode ser gerador de prazer ou sofrimento e que os pais, na busca de educar seus filhos podem estar cometendo erros que trarão sofrimentos para si e para seus filhos, sem ao menos conseguirem identificar onde erraram.

O desenvolvimento da criança depende, não apenas da própria criança, mas de sua interação com a família e com a cultura. Não é a família a única responsável pelo desenvolvimento da criança, mas é o primeiro e principal local de aprendizagem. Os grupos que os pais participam, o estilo de vida que levam, o tipo de ambiente de trabalho dos pais, tudo isto repercute em suas atitudes e são transmitidos aos filhos.

Numa análise do desenvolvimento da criança é imprescindível que não nos limitemos a observar apenas os aspectos visíveis do seu desenvolvimento, comparando-os com os padrões estabelecidos, sendo necessário ir mais além, refletindo sobre sua interação com o meio em que vive e sobre suas reações e interações frente à família e as influências culturais incidentes sobre esta (Bee, 1984).

A ótica de que as crianças podem ou devem ser ‘moldadas’ e socializadas vem, no decorrer dos tempos, se modificando e dando lugar a uma visão sistêmica, pautada no relacionamento das partes e com a característica de adaptação.

Segundo Bee (1984), a família, como uma das partes do sistema em que a criança se desenvolve, influencia na segurança, agressividade e desenvolvimento cognitivo da criança.

Bronfenbrenner (Bee, 1984), em sua ecologia do desenvolvimento, esboça como centro do desenvolvimento da criança a família, seguida pelos ambientes mais próximos, como creches e escolas. Em uma segunda camada, estão os ambientes com os quais a criança não participa diretamente, mas que influenciam em seu desenvolvimento, por afetarem a família, tais como, o trabalho dos pais e grupos de amigos. Em uma camada mais externa, encontra-se o ambiente cultural ou subcultural em que estão inseridos.

Para compreendermos como esse sistema funciona, e como pode afetar a criança precisamos primeiro ter uma maneira de descrever os muitos padrões possíveis de interação que podem ocorrer nas famílias. Depois precisamente tentar compreender como outros fatores, dentro e fora da família, afetarão esses padrões – fatores como as personalidades dos pais, a estrutura familiar, e as experiências profissionais dos pais (Bee, 1984).

Devido à importância da relação familiar, destacam-se alguns padrões de interação entre pais e filhos que parecem ser significativos para a criança. Dentre estes padrões podem ser citados o tom emocional, a responsividade, o método de controle e os padrões de comunicação.

O tom emocional, ou seja, o carinho dedicado aos filhos é de grande importância para o satisfatório desenvolvimento e socialização da criança. É um fato comprovado pelos estudiosos da psicologia infantil que as crianças tratadas com mais carinho e afago por seus familiares e pessoas que delas cuidam, apresentam-se emocionalmente mais seguras e afetivas, tornam-se mais altruístas, empáticas e produtivas na escola, além de desenvolverem melhor as suas estruturas mentais e o seu quociente de inteligência (Bee, 1984).

No que se refere à responsividade, os pais, na medida em que atendem de

forma mais sensível às necessidades dos filhos, proporcionam um ambiente de maior segurança e obediência, que estimula o desenvolvimento da criança.

Tratando-se do controle das medidas, é de fundamental importância que os pais deixem claras as regras que os filhos necessitam seguir para viverem em harmonia na família, na escola e na sociedade. Estas regras, não precisam ser, necessariamente, restritivas, mas necessitam ser consistentes.

Um outro elemento que pode ajudar no desenvolvimento de crianças independentes e disponíveis é o nível de expectativas que os pais têm em relação à criança. Na medida em que os pais demonstram suas expectativas estimulam na criança o sentimento de competência. No ambiente familiar, um elemento tem sido alvo de conquistas e vem sendo, cada vez mais, buscado e desejado, é a boa comunicação entre pais e filhos. Quando se diz uma boa comunicação, refere-se à transmissão precisa dos sentimentos e à importância das idéias de pais e filhos. Trata-se do ouvir e falar (Shinyashiki, 1992).

É lamentável que muitos pais não mantenham um bom nível de entrosamento com seus filhos, procurando sempre manter uma distância em relação a eles, talvez porque achem que isto contribuirá para impor respeito. Não há diálogo entre pais e filhos, sendo ele demais necessário, por se tratar de uma forma de conhecer mais e melhor o outro, gerando abertura, compromisso e, especialmente, sendo uma excelente fonte de aprendizado (Shinyashiki, 1992).

Quando se fala em educar os filhos, tem-se a ideia de conseguir que os filhos adaptem-se a um grau de normalidade aceito na sociedade, conquistem um elevado grau de escolaridade, uma profissão que lhe seja agradável e seja no futuro um adulto ajustado e equilibrado que possa ter condições de ter sua família e criar filhos igualmente ajustados.

Educar os filhos não é tarefa fácil, especialmente nos dias de hoje. No passado, as mães podiam estar mais tempo com seus filhos e orientá-los em sua formação geral, ainda por cima, existiam regras mais severas e as crianças não tinham a oportunidade de expressão que tem hoje. Facilidade em educar ou em domesticar? Os filhos nos dias de hoje têm mais oportunidade de expressar-se e dialogar com os pais, porém, muitos outros fatores negativos têm colaborado para uma educação desastrosa.

Um dos maiores problemas enfrentados pelas crianças e adolescentes nos dias atuais é a falta de tempo dos pais. Tornou-se uma necessidade, devido às dificuldades de sobrevivência, o trabalho da mãe, o que tem deixado os filhos sem a convivência materna que é tão necessária.

As mães que trabalham ficam sobrecarregadas. Elas trabalham o dia todo no fora de casa e quando chegam, os filhos esperam que ela desenvolvam as tarefas de cuidar do lar e dos filhos. Na cultura brasileira, ainda predomina entre muitos pais que as obrigações com o lar e os filhos devem ser desempenhadas, apenas, pela mãe, independente de trabalhar ou não em outras atividades remuneradas, para colaborar com o sustento da família (Grizzle, 1988).

Além da ausência dos pais no dia a dia, depara-se a família atual com a dificuldade de conseguir alguém para ficar com as crianças, avós, tios e amigos, bastante ocupados em sua própria sobrevivência e isso tem levado as crianças, desde muito cedo, a freqüentar creches e escolas.

Essa falta de tempo para estar com filhos tem gerado nos pais, muitas vezes, uma atitude de recompensar os filhos por sua ausência, com uma permissividade excessiva, com ações onde os limites, entre aquilo que é certo ou errado, não ficam claros para a criança, deixando-a sem um referencial seguro que delimite suas vontades e mimos. Os pais parecem não saberem dar um 'não' em momento oportuno, e, por isso, recaem no erro de deixar que o filho faça algo que prejudique a si e aos outros (Zagury, 1996).

Notam-se, entretanto, profundas mudanças nas famílias atuais. A criança atual depara-se com as obrigações e imposição de horários desde pequenina: a hora do transporte escolar vir buscá-la para a creche ou escola, o almoço sem os pais, o horário das professoras que preparam as tarefas, o horário da volta e ir dormir cedo para que tenha condições de começar tudo de novo no dia seguinte.

Observa-se, ainda, que existem crianças que precisam trabalhar para ajudar na renda familiar ou sobrecarregam-se de cursos e preparações para o futuro muito cedo, devido à expectativa de superação das dificuldades econômicas pela qual passa a maioria das famílias.

O difícil acesso a um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e



estrangulado pelas dificuldades crônicas de ordem social, política e econômica desperta muita angústia na família, que pode passar a exigir demais dos filhos. Muitas crianças pobres e as que vivem na miséria são lançadas no trabalho ou na prostituição desde cedo, para contribuir de algum modo para a pequena renda familiar; as de classe média e alta ficam com a 'agenda' sobrecarregada de aulas, atividades e compromissos (Maldonado, 1995).

Muitas são as implicações dessas mudanças para o meio familiar, onde a televisão e a *Internet* tanto informam e distraem as crianças, enquanto os pais cumprem com suas obrigações, como trazem para a criança exemplos de violência, assassinatos, abusos sexuais, uso de álcool e outras drogas, traições, mentiras, sequestros, roubos, problemas econômicos, políticos e sociais, que podem, devido à precocidade com que as crianças tomam ciência destes fatos, aliado a uma falta de diálogo sobre aquilo que é visto, afetar seu comportamento e sua personalidade.

A maneira tradicional de se criar os filhos deu lugar a questionamentos e formas mais amigáveis de transmitir aos filhos os conhecimentos e necessidades que tanto precisarão em sua vida. Essa questão tem sido questionada por psicólogos e teóricos da educação, pois muitas distorções têm trazido transtornos e, até mesmo, a inversão dos valores esperados pela família. Fala-se, atualmente, em reeducação, em nova educação, em uma diferente forma de relacionar-se com os filhos, não deixando que os filhos tornem-se tiranos e exigentes, que a falta de amor ou o amor excessivo sejam evitados para não gerarem a agressividade, que a premissividade não tome o lugar do afeto e que os pais passem a ensinar seus filhos a controlar mais seus instintos e a comunicar-se melhor com o mundo.

A família passou por problemas graves nos dias atuais, a falta de tempo para estar com os filhos e a imposição de responsabilidades antes da hora para os filhos, têm gerado nos pais uma enorme insegurança.

As teorias de psicólogos, psiquiatras, educadores e estudiosos, tomou o rumo da liberdade e do diálogo, estas ideias vêm se difundindo entre os pais e tomando lugar de destaque na educação dos filhos. O que se questiona é se os pais realmente estão ajudando seus filhos ou se estão utilizando-se radicalmente da liberdade. Têm-se observado que a falta excessiva de limites não é um benefício e sim um desastre.

Como afirma Zagury (1996), crescer sem preparo para lidar com os limites e

obstáculos que a vida impõe a todos é tão perigoso quanto crescer oprimido pelo pai-patrão.

A não imposição de limites aos filhos é mais fácil para os pais modernos, pois no pouco tempo que têm para os filhos, ao invés de orientá-los, preferem não recriminar seus atos, para não se desgastarem mais do que já estão, devido à árdua luta pela vida. Esta atitude não tem levado a resultados satisfatórios. É extremamente cômodo para os pais evitarem a negação dos pedidos dos filhos, porém esta atitude não implica em democracia e sim, em falta de responsabilidade.

Estas atitudes, tomadas pelos pais, têm prejudicado não somente aos filhos, mas aos próprios pais que se anulam e se angustiam ao verem seus filhos com atitudes agressivas, reclamações na escola e em consequência da falta de limites, até mesmo o envolvimento com drogas, a precocidade do sexo, o crime, o furto dentre outros males que tanto aflige os pais '*modernos*'.

Será esta a consequência do excesso de liberdade? Será que os pais antigos agiam de forma melhor? Não se pretende dar uma resposta a essa questão tão complexa, porém vê-se que tem ocorrido, na maioria das vezes, o abuso de liberdade, a falta de imposição de limites e a permissividade excessiva.

Segundo Zagury (1996), os pais têm perdido espaço na relação com os filhos e isto tem provocado uma insatisfação muito grande e um esquecimento de que são pessoas com deveres mas também com direitos.

Será que os filhos realmente desejam esta situação de permissividade total? Na medida em que os pais vão permitindo que seus filhos tomem determinadas atitudes que desejam, ou façam algo que os pais não queriam que fizessem, certamente encontrarão outras coisas que ainda não fizeram e continuarão sempre desafiando a capacidade de permissão dos pais, tornando-se superiores em autoridade perante seus pais.

Nesta situação, os pais demonstram sua total insegurança quanto aos limites que podem ou devem impor aos seus filhos. As crianças sentem e aproveitam-se desta situação de insegurança, pois são altamente capazes de desafiar cada vez mais os pais. A insegurança dos pais, certamente criará filhos igualmente inseguros ou, em outro extremo, filhos cheios de imposições e que, por sua vez, não se preocupam em

estar tolhendo a liberdade de seus pais.

Observa-se também que existem muitos pais que, para proteger seus filhos do mundo, prefere criá-los em um mundo irreal, fantasioso, ou seja, mentiroso. Não se pode poupar os filhos da realidade e do mundo que encontrarão à sua frente, pois os filhos não são o retrato ou um produto de seus pais, mas necessitam das relações e experiências com o mundo que tanto contribuirão para a formação de sua personalidade. Pode-se citar, por exemplo, histórias sobre a morte ser um sono profundo, as crianças são trazidas pela cegonha, que as crianças não devem sair de perto dos pais pois o lobo mau pega, dentre outras barbaridades que podem ser causas de desajustes e medos no futuro.

Observa-se, portanto que a superproteção desprotege e impede o filho de demonstrar sua capacidade de entender e superar os problemas encontrados na vida. Como afirmam Grizzle e Proctor (1988),

Às vezes, criar, dar amor, podem descambar para uma possessividade sufocante, uma preocupação que não sai da mente. O cuidado natural transforma-se em temerosa superproteção. Fazer por um filho substitui o ensiná-lo a fazer por si mesmo. Em consequência, o jovem fica “sufocado” pelo cuidado excessivo. Ele se transforma em prisioneiro – e falta-lhe a independência para crescer de forma completa (Sandramara, 2003, p. 33).

Os problemas emocionais, em sua grande maioria, têm sua origem nos relacionamentos familiares inadequados, onde os pais agem e tomam decisões por seus filhos, fazendo suas tarefas ao invés de ensinar-lhes a fazer, o que acabará por anular suas personalidades ou, ainda, exigindo deles a perfeição, os tornam inseguros, impedindo-os de formem sua independência e autoconfiança.

Com o surgimento da psicanálise, os educadores ficaram bastante entusiasmados com a possibilidade de uma nova e diferente atuação, a nível psicológico, onde a idéia central era a de que, possuindo mais compreensão e concedendo mais liberdade à criança, impediriam o surgimento de angústias e remorsos. Com o passar do tempo, e com uma leitura mais correta da atuação psicanalista, logo se percebe que esta esperança não condiz com a realidade. A ausência de restrições e de orientação pode produzir delinqüentes, em vez de crianças saudáveis. As angústias são inevitáveis, pois, mesmo as crianças mais

saudáveis têm um certo grau de angústia. Freud entendeu o rigor como algo necessário ao bom funcionamento psíquico. A correção educativa passou a ser necessária, mas, nem por isso, precisa ser excessiva (Kupfer, 1997).

Relacionar-se bem com os filhos é realmente a melhor maneira de educá-los, isto não implica apenas responsabilidade da mãe, como vê-se na maioria dos casos. A presença e participação do pai é igualmente importante.

Muitos pais, porém, para não entrarem em choque com seus filhos, ou para não perderem a 'moral' que supõem ter, encarregam as mães de dizer não, reprimir ou até castigar. Esta talvez seja uma boa estratégia de isentar-se de culpa se tudo der errado na criação dos filhos, pois se foi a mãe quem os criou, os resultados negativos da criação são a ela atribuídos.

Em muitas famílias, na sociedade de hoje, existe até mesmo a omissão total. Pai e mãe, como já foi citado, colocam desde cedo a responsabilidade de formar-se na própria criança ou a transferem para a escola, de forma que as respostas negativas não sejam de sua responsabilidade.

O que se pode observar é que a relação entre pais e filhos, na maioria das vezes é extremista, não se optam pelo meio termo, ou se ama muito ou quase nada, ou se cobra muito ou quase nada, ou se limita tudo ou quase nada. Os pais demonstram não querer perder tempo em pensar cada momento como uma situação diferente, que em algumas horas pode dizer 'sim' e em algumas deve dizer 'não'. Não existem regras fixas para o relacionamento entre pais e filhos, não existem manuais que indiquem a hora de se dizer sim ou não.

Os pais costumam querer dar as ordens ao invés de mostrar aos filhos a necessidade de tomar aquela atitude e mais, para o cumprimento destas ordens, muitas vezes entram em choque com os filhos como se estivessem numa competição de forças e iniciam-se daí as ameaças, lições de moral, castigos e agressões. O relacionamento entre pais e filhos parece problemático pela falta de conhecimento dos limites que devem ser dados e da ausência de compreensão e afeto que são base para o desenvolvimento saudável da criança.

### **CAPÍTULO III: VIOLÊNCIA SEXUAL**

Antes de tratar diretamente sobre as quebras de vínculos afetivos com os referenciais, ou os universos masculino e feminino, resultantes da violência sexual, é importante destacar que, em boa parte dos casos, embora se esteja tratando nesta pesquisa de uma faixa etária correspondente a anseios de adolescentes nas projeções e perspectivas para a idade adulta, o ato em si, ou os acontecimentos de violência se estendem desde a infância, tonando-se mais graves no processo de desenvolvimento do sujeito. De acordo com Aberastury (1981), a entrada no mundo dos adultos é, ao mesmo tempo, desejada e temida pelo adolescente, por corresponder à saída da condição de criança. Naturalmente, essa fase gera sentimentos confusos e desgastes em relação ao ambiente familiar.

A perda que o adolescente deve aceitar ao luto pelo corpo é dupla: a de seu corpo de criança, quando caracteres sexuais secundários colocam-no ante a evidência de seu novo status e do aparecimento da menstruação na menina e do sêmen no menino, que lhes impõe testemunho da determinação sexual e do papel que terão que assumir, não só na união com o parceiro, mas também na procriação. Só quando o adolescente é capaz de aceitar simultaneamente seus aspectos de criança e de adulto pode começar a aceitar de forma flutuante as mudanças do seu corpo e pode começar a surgir a sua nova identidade (Aberastury, 1981, p.14).

Aberastury (1981) afirma que quando o adolescente se encontra em sua maturidade biológica somada a uma maturidade afetiva, ele pode penetrar pelo mundo adulto podendo construir um sistema de valores e ideológicos, com ética e respeito e podendo reorganizar as desordem da fase da vida, passando a uma ação construtiva diante do mundo e das pessoas. Ele se afasta então do mundo da infância e os pais são base nesse processo por acompanharem o luto e serem vínculos de ligação e reconhecimento do filho criança evoluindo para o filho adulto, cabendo às figuras parentais evoluírem, também, para a relação com o filho adulto.

Apesar de, em algumas situações, os adultos no contexto familiar e o próprio adolescente neguem essa perda do corpo da criança em termos mais psicológicos, esse corpo não poderá mais ser resgatado, abrindo espaços para um corpo com outras perspectivas de vínculos em uma sociedade adulta. "Seu novo plano de vida

exige-lhe traçar-se o problema dos valores éticos, intelectuais e afetivos; implica o nascimento de novos ideais e a aquisição da capacidade de luta para consegui-lo” (Aberastury, 1981, p.17).

Os adolescentes passam naturalmente por uma crise que envolve anseios e previsões futuras, aspectos relacionados à sexualidade numa condição genital, inseguranças quanto a futuro, planejamentos, casamentos, profissões e o vínculo afetivo com os tutelares e outras referências de adulto são importantes para integrarem modelos que possam ajudá-los a um processo de autonomia e protagonismo. O adolescente não precisa ser curado de uma crise de adolescência, mas poder vivê-la de uma forma que tire dela uma construção positiva e determinante do adulto que está por assumir.

Não compete, neste capítulo, o aprofundamento de teorias de quaisquer naturezas, sobre o estudo do desenvolvimento da adolescência para a fase adulta, mas a compreensão da necessidade dos vínculos afetivos entre adultos e adolescentes e os referenciais daqueles para estes, que necessitam assumir uma frente positiva diante do mundo, das relações sociais e dos novos vínculos que formarão.

Considerando que muitos casos de violência se ocorrem e perduram durante alguns anos, sem que tenham sido devidamente trabalhados em um contexto terapêutico-familiar, as vítimas de violência sexual por parte de pessoas próximas, muitas vezes os próprios tutelares, é importante visualizar as perspectivas que elas apresentam, em relação aos vínculos afetivos, com os universos masculino e feminino e quais os anseios em relação ao futuro.

### **3.1 Violência ou abuso sexual**

A violência ou abuso sexual na infância e adolescência são situações em que a criança, ou o adolescente, é usado para satisfação sexual de um adulto ou adolescente mais velho (responsável por ela ou que possua algum vínculo familiar ou de relacionamento, atual ou anterior), incluindo desde a prática de carícias, manipulação de genitália, mama ou ânus, exploração sexual, voyeurismo, pornografia, exibicionismo, até o ato sexual, com ou sem penetração, sendo a violência sempre presumida em menores de 14 anos (Abrapia, 1997).

Segundo Pires (1999), o abuso sexual é qualquer interação, contato ou envolvimento da criança em atividades sexuais que ela não compreende, não consente, violando, assim, as regras sociais e legais da sociedade. Por ocorrer no interior do domicílio dos envolvidos, e praticados, na sua maioria, por pessoas ligadas diretamente às vítimas e sobre as quais exercem alguma forma de poder ou de dependência, torna-se difícil a confirmação de suspeitas, e complicada sua confirmação. São atos que, nem sempre, são acompanhados de violência física aparente, podendo-se apresentar de várias formas e níveis de gravidade, o que dificulta a possibilidade de denúncia pela vítima e a confirmação diagnóstica por medidas legais de averiguação de crimes.

Dentre os diversos tipos de abusos, o abuso sexual é o que provoca alguns dos maiores prejuízos psicológicos à vítima (Caminha, 1999; Monteiro, Abreu & Phebo, 1997; Azevedo & Guerra, 1997). Essa é uma modalidade de violência contra a criança, na medida em que, além das práticas sexuais propriamente ditas, pode implicar agressão física e abuso emocional. O abuso sexual pode acarretar dificuldades de adaptação interpessoal, sexual e afetiva (Azevedo & Guerra, 1997), gerando efeitos psicológicos de graves consequências sobre as vítimas, essas podem persistir e repercutir por toda a vida dessas crianças (Berliner & Conte, 1995).

O abuso sexual é um fenômeno vivenciado em todo o mundo e atinge pessoas de todas as idades, classes sociais, etnias, religiões e culturas e pode ser considerado como qualquer ato ou conduta que cause dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à vítima e, em extremos, a morte.

Os dados epidemiológicos sobre o abuso sexual, apresentados na literatura brasileira, não são abrangentes, correspondendo a locais isolados e amostras parciais. Para Pelisoli, Pires, Almeida & Dell’Aglia (2010), sabe-se que a violência sexual é um crime subnotificado e que, provavelmente, existem mais casos acontecendo de fato do que aqueles que chegam ao conhecimento dos órgãos responsáveis. Segundo Souza e Adesse (2005) apud Pelisoli, Pires, Almeida & Dell’Aglia (2010), o número de casos que chega ao poder judiciário é muito menor do que os que acontecem na realidade.

Além disso, os dados levantados em delegacias, conselhos tutelares e ambulatórios não refletem a realidade das ocorrências. Estudos do Instituto Médico Legal (IML) e do Programa de Atenção a Vítimas de Abuso Sexual (PAVAS), em São Paulo, avaliam que apenas 10% a 15% dos casos são revelados.

A omissão deve-se ao fato de esse tipo de violência ser marcado por culpa e vergonha, sendo que, na maioria das vezes, como ocorre dentro de casa, tal violência permanece, no dizer de Saffioti (1996), 'silenciosa'. Segundo Saffioti (1996) as vítimas de abuso sexual revelam que este é um segredo muito bem guardado. Ainda sobre essa questão, Sousa e Adesse (2005), citados por Pelisoli *et al.* (2010), afirmam que o constrangimento da vítima, o medo e a vergonha em denunciar um crime sexual, o medo de perder o emprego e da atitude da sociedade são também fatores apontados na literatura como contribuintes para a falta de denúncia. Dessa forma, a verdadeira incidência dos crimes sexuais é desconhecida, sendo, assim, um delito de pequena notificação e com ocorrência pouco registrada.

O agressor, nos casos de abuso sexual intrafamiliar, em 69,6% dos casos é o pai, em 29,8% é o padrasto e em 0,6% é o pai adotivo (Saffioti, 1996). Drezett (2000) analisou 1.200 casos de violência sexual documentados no Hospital Pérola Byington de São Paulo, constatando que em 84,5% dos casos de violência sexual contra a criança o agressor era conhecido da vítima, sendo que em 21,7% o pai era o agressor, em 16,7% o padrasto, em 1,6% o pai adotivo, em 11,6% era o tio, em 10% o avô, em 16,7% o vizinho e em 21,7% o agressor era outro conhecido da família. Pelisoli *et al.* (2010) colheram dados de 2007 da Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH Brasil – e constaram que a cada 17 mil denúncias decorridas em um ano, 5 mil eram referentes a abuso sexual

[...] até 2003, a média diária de denúncias era de 12, enquanto no ano de 2006, quando número 100 foi adotado, essa média passou para 37 denúncias diárias (SEDH 2009). Os dados indicaram que 28,7% das denúncias são referentes a abuso sexual, 27,8% a exploração sexual e 45% a outras formas de violência contra crianças e adolescentes. Destaca-se que ainda 62% das vítimas eram meninas, 56,5% tinha entre 0 e 6 anos e que 53% dos suspeitos eram os próprios pais das vítimas (Pelisoli *et al.*, 2010, p.86).

O abuso sexual no círculo familiar é bastante superior aos casos de abuso extrafamiliar, sendo que este último ocorre em apenas 15% dos casos notificados (Flores, 1998), constatando-se que estes casos mantêm-se como número menor conforme dados mais recentes informados anteriormente. Sendo o agressor sexual uma pessoa da família, a escola mostra-se como local ideal para detecção e intervenção junto a tais casos. Para isso, os professores devem frequentar programas de capacitação continuada, para que se tornem aptos a identificar as vítimas desse



tipo de agressão, entre seus alunos, pois ela é uma violência difícil de ser identificada por não deixar, na maioria dos casos, marcas físicas.

As pessoas que, na infância, foram vitimadas por atos de abuso sexual, quase sempre, repetem o ciclo de vitimização, perpetrando-o com seus próprios filhos ou outras crianças (Hornor, 2002).

A possibilidade de transitar da passividade da experiência para a atividade e aplicar a outras pessoas a agressão que lhe foi conferida é, quase sempre, um meio, ainda que inconsciente, de se vingar do mal que lhe foi feito. Assim, estabelece-se um processo defensivo, que tende a se perpetuar pela identificação com o agressor, como uma maneira psíquica de sobreviver ao abuso. A vítima, ao se igualar com o seu agressor e se converter em molestadora, torna o abuso sexual um legado passado à próxima geração de vítimas (Scherer, Machado & Gauer, 2003).

O abuso sexual infantil é considerado, pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2003), como um dos maiores problemas de saúde pública. Estudos realizados em diferentes partes do mundo sugerem que 36% das meninas e 29% dos meninos sofreram abuso sexual. Entretanto, a sua real prevalência é desconhecida, pois o medo das ameaças do agressor ou de punição por parte dos pais levam as crianças a silenciar, sendo que muitas delas só revelam esses acontecimentos quando se tornam adultas (Braun, 2002). Ainda de acordo com o Relatório de Saúde Mundial da OMS, a vítima é, na maioria dos casos, meninas, adotadas ou aparentadas, e há problemas de ordem familiar (OMS, 2003).

De acordo com dados mais atuais, na cidade de Fortaleza, disponíveis pela Fundação da Criança e da Família Cidadã (FUNCI, 2009), na capital do Estado do Ceará, de janeiro a abril de 2009, o Conselho Tutelar recebeu 25 denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes, dentre as quais 90% dos casos aconteceram no seio familiar, em que o agressor tinha algum grau de parentesco com a vítima. No entanto, a família da vítima, em muitos desses casos, a obriga a retirar a queixa para evitar que alguém da família seja punido, o que dificulta o enfrentamento da violência sexual no município. Nos demais municípios do Ceará, o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes tem sido feito através do Projeto Sentinela.

Esses dados são bastante preocupantes, pois mostram que a violência sexual

contra crianças e adolescentes é a que tem sido mais denunciada e acompanhada pelo Conselho Tutelar de Fortaleza. É preciso que se leve em conta, também, que o abuso sexual ocorre para os dois sexos, sendo maior a incidência no sexo feminino, até por ser culturalmente o mais aceito, tanto para o ato em si, como para a denúncia.

Na assistência à criança e ao adolescente vítima de maus-tratos, há que se considerar que, em aproximadamente 20% de todos os casos, existe o abuso sexual, sempre acompanhado das agressões psicológicas, como em todas as formas de violência nessa faixa etária. Os casos mais frequentes de violência sexual até a adolescência são decorrentes de incesto, ou seja, quando o agressor tem ou mantém algum grau de parentesco com a vítima, determinando muito mais grave lesão psicológica do que na agressão sofrida por estranhos.

Essa é uma forma de violência doméstica que usualmente acontece de forma repetitiva, insidiosa, em um ambiente relacional favorável, sem que a criança tome, inicialmente, consciência do ato abusivo do adulto, que a coloca como provocadora e, participante, levando-a a crer que é culpada por seu procedimento abusivo (Funci, 2009).

O agressor usa da relação de confiança que tem com a criança ou adolescente e de poder como responsável para se aproximar cada vez mais, praticando atos que a vítima considera inicialmente como de demonstrações afetivas e de interesse. Essa aproximação é recebida, a princípio, com satisfação pela criança, que se sente privilegiada pela atenção do responsável. Este lhe passa a idéia de proteção e que seus atos seriam normais em um relacionamento de pais e filhas, ou filhos, ou mesmo entre a posição de parentesco ou de relacionamento que tem com a vítima.

As abordagens, que se tornam cada vez mais frequentes e abusivas, levam a um sentimento de insegurança e dúvida, que pode permanecer por muito tempo, na dependência da maturidade da vítima, de sua estrutura de valores e conhecimentos, além da possibilidade ou não que teria de diálogo e apoio com o outro responsável, habitualmente favorecedor, consciente ou não, da violência.

Quando o agressor percebe que a criança começa a entender como abuso ou, ao menos, como anormal seus atos, tenta inverter os papéis, impondo a ela a culpa de ter aceitado seus carinhos. Usa da imaturidade e insegurança de sua vítima, colocando em dúvida a importância que tem para sua família, diminuindo ainda mais

seu amor próprio, ao demonstrar que qualquer queixa da parte dela não teria valor ou crédito. Passa, então, à exigência do silêncio, através de todos os tipos de ameaças à vítima e às pessoas de quem ela mais gosta ou depende. O abuso é progressivo; quanto mais medo, aversão ou resistência pela vítima, maior o prazer do agressor, maior a violência (Felizardo, Zürcher & Melo, 2003).

Em algumas situações, quando o incesto é revelado, a mãe reage com ciúmes, como rival e passa a colocar na filha a responsabilidade pelo ocorrido. Para corroborar com essa prática, estaria a dificuldade de a mãe reconhecer o incesto, pois seria o reconhecimento de seu fracasso como mãe e esposa, enquanto que o abusador usa de todos os meios para manter seus atos em silêncio e encobertos (Kaplan, Sadock & Grebb, 1997).

Outro fato gerador de impacto dessa violência na estrutura familiar é que o incesto é mais frequentemente relatado em famílias de nível socioeconômico inferior e mais facilmente encoberto por pessoas de nível mais elevado (Kaplan, Sadock & Grebb, 1997). É possível, então, reforçar que o abuso sexual faz parte de um conjunto de rupturas de relacionamentos, em uma estrutura doente familiar, que vem do histórico de vida de cada membro dessa família, incluindo o agressor, agravando o quadro psicopatológico familiar.

Tanto a vitimização quanto o testemunho estão associados com a presença de sintomas de sofrimento psicológico, como ansiedade, depressão, problemas de sono, pensamentos intrusivos, dificuldade de concentração, entre outros (Pelisoli *et al.*, 2010, p.87).

É preciso que se tenha sempre presente que todas as formas de abuso sexual podem levar à desestruturação evolutiva da criança ou adolescente e que o diagnóstico de que não houve penetração vaginal (caracterizando o estupro) não deve ser minimizado, ou dado a ele uma conotação mais branda do que a realidade. Tanto o abuso sexual com penetração vaginal ou anal, com ou sem penetração, ou através de outros meios de agressões ligadas à esfera sexual, são formas doentias e perversas de violência à criança e ao adolescente, que deixam marcas definitivas no seu desenvolvimento físico e emocional.

A vulnerabilidade às sequelas do abuso sexual depende do tipo de abuso, de sua cronicidade, da idade da vítima e do relacionamento geral que tem com o

agressor. Seus efeitos podem ser devastadores e perpétuos não estando descrito, no entanto, nenhum sintoma psiquiátrico específico resultante do abuso sexual.

Segundo Kaplan, Sadock e Grebb (1997), as crianças com menos de 3 anos de idade tendem a não produzir uma recordação verbal de traumas ou abusos passados, contudo suas experiências podem ser reproduzidas em seus jogos ou fantasias. O abuso sexual deve ser considerado um fator predisponente a sintomas posteriores, como fobias, ansiedades e depressão, bem como envolvimento de um transtorno dissociativo de identidade, também conhecido como transtorno de personalidade múltipla, com possibilidade de comportamento autodestrutivo e suicida.

### **3.2 Apoio escolar em casos de abuso**

A escola deve ter como objetivo garantir a qualidade de vida de sua clientela, bem como promover a cidadania e, nesse sentido, é preciso capacitar os professores para o enfrentamento dessa difícil questão: o abuso sexual infantil. Para delinear um programa de capacitação para profissionais, é necessário conhecer, primeiramente, o universo de informações básicas que os professores detêm sobre o abuso sexual, a legislação referente ao tema e aos direitos da criança.

Os professores de pré-escola também devem ter formação nesta área e ser sensibilizados para a necessidade de revelação da ocorrência do abuso. A média de idade das crianças abusadas sexualmente aparece mais elevada nas pesquisas, sendo que, do primeiro contato sexual até a sua revelação pode decorrer muito tempo, sugerindo que o primeiro contato pode ter ocorrido em uma faixa etária bem mais jovem (Cunningham & Sas, 1995).

Esses relatos se tornam mais difíceis em crianças menores (com até seis anos de idade), pois elas sentem dificuldade de relatar o abuso, visto que ainda não dispõem das condições cognitivas e verbais necessárias para articular a violência e proporcionar recordações dos eventos (Vogeltanz & Drabman, 1995).

Se os educadores forem bem treinados, poderão identificar, mais precocemente, os sintomas do abuso nas crianças pequenas, promovendo uma intervenção, mais cedo, com o intuito de evitar ou amenizar as consequências imediatas do abuso sexual (Fagot *et al.*, 1989).

Hazzard e Rupp (1986) verificaram que profissionais de saúde mental e pediatras eram mais bem informados que os professores a esse respeito. A pesquisa realizada por Brino e William (2003), que envolveu 20 professoras de escolas municipais de educação infantil, com idades variando entre 31 e 61 anos, revelou que esses profissionais, em sua quase totalidade, não são capacitados para desvelar problemas de abuso sexual entre seus alunos, pois não são capacitados a identificar sintomas que denunciem o abuso sexual. Apenas 15% das participantes foram capazes de enunciar alguma informação sobre abuso sexual contida no Estatuto, sugerindo que essas profissionais não são capazes de verbalizar informações acerca do abuso sexual nele contidas. Pode-se dizer, portanto, que a maioria das professoras não domina informações sobre o conteúdo do ECA (Brasil, 1990) sobre o abuso sexual. Sobre o dever do profissional tomar iniciativas ao se deparar com casos de abuso sexual, todas as professoras entrevistadas referiram a necessidade de denunciar.

No que se refere a procedimentos e ações perante um caso de abuso sexual, 95% das participantes disseram que tomariam algum tipo de atitude, o que parece ser um dado bastante encorajador. Cabe aqui ressaltar que, muitas vezes, há uma diferença expressiva entre o que se afirma sobre algo e o que realmente se faz. Não é possível isolar o relato verbal da participante do estudo, sendo que a resposta pode receber influência de vários fatores (Perone, 1988).

O despreparo e a falta de informação a respeito do que um professor deve fazer ao identificar um caso de abuso sexual pode prejudicar a criança vitimada, colocando-a em situação de risco. Assim, é mencionar que o professor precisa ter cuidado ao expor tais assuntos aos pais, pois estes podem ser violentos e ameaçadores e infligir danos ao professor e à criança. Além disso, a recusa de procurar auxílio ou ajuda especializada e a tentativa de ajudar a criança, conversando com ela, faz com que o problema do abuso se perpetue, expondo a criança a um risco extremo.

Além disso, se a própria criança revelou o abuso ao professor e este nada fez, sua omissão poderá ser interpretada pela criança de forma errônea, achando que o abuso pode não ter sido grave ou que o professor ache que ela está mentindo.

Dentre os sintomas citados pelas professoras, grande parte é descrita pela literatura sobre o tema (Meichenbaum, 1994; Monteiro, Abreu & Phebo, 1997;

Caminha, 1999; Pires, 1999; Azevedo & Guerra, 1997; Williams, 2001). Dentre os sintomas relacionados citados, frequentemente, na literatura, muitos não apareceram nas verbalizações das educadoras, tais como problemas no sono (pesadelos, vigília), fugir de casa ou evitar voltar para casa após a escola, evitar o toque de outras pessoas, desenvolvimento de fobias e outros.

Entretanto, citar alguns sintomas parece não ser suficiente para identificar ocorrência de abuso sexual. É necessário um treinamento aprofundado para que a professora saiba identificar um conjunto de sintomas, além de avaliar o contexto da criança, como: quando começaram a ocorrer tais sintomas, se foi um processo, se foi de repente, se esses sintomas têm permanecido por um período longo.

O comportamento mais apontado na literatura como sintomático de abuso sexual – comportamentos sexualizados – foi mencionado apenas por uma participante, reforçando a hipótese de que as professoras detêm um conhecimento superficial acerca do tema.

É necessário que sejam ofertados às professoras que lidam com crianças pequenas, cursos de capacitação sobre a legislação pertinente ao abuso sexual e ao ECA. É preciso, também, informá-las sobre os meios e procedimentos adequados, que devem ser adotados nos casos de constatação de abuso sexual a seus alunos.

As sessões de Psicomotricidade Relacional, além do interesse que apresentam por si mesmas, constituem um verdadeiro laboratório onde a educadora se molda a uma outra relação com a criança, relação mais próxima, mais disponível, mais aberta, também mais conscientes de suas necessidades profundas, qualquer que seja a maneira em que elas as expressem... ou não expressem. Aprende-se, nessas sessões, a estar atenta à linguagem corporal da criança e, através dessa escuta permanente, perceber o significado de seus menores gestos, de suas atitudes, de sua mímica, de seu olhar, dos sons que ela emite, da distância que mantém (ou não mantém) do nosso corpo, do lugar em que fica na sala, da qualidade dos contatos que estabelece com o nosso corpo, das tensões e das descontrações de seu próprio corpo, de seus ritmos, de sua relação com o chão e com os objetos, e de muitas coisas mais. Aprende-se a compreender e, pouco a pouco, a analisar todas as nuances de seus comportamentos (Lapierre & Lapierre, 2002, p.161).

Ressalta-se a Formação Pessoal de professores como uma abordagem fundamental para que eles tenham um espaço onde possam descarregar suas tensões diárias, além de um momento para olhar para si mesmos em suas próprias demandas. Assim, a Psicomotricidade Relacional disponibiliza uma escuta necessária a esses educadores, que passam a resgatar as suas potencialidades, autoestima, o prazer na dinâmica profissional e familiar, quando preciso, e abrindo uma escuta para os não-ditos verbalmente pelas crianças em situação de constrangimento ou violação de direitos.

## **CAPÍTULO IV: PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL**

### **4.1 História do corpo e percurso de Andre Lapierre**

A história do corpo não tem sido bem delineada pelos historiadores que silenciam sobre essa questão. Le Goff e Truong (2006) fazem um levantamento dos motivos que têm empurrado o corpo para fora da história, apontando os mistérios e ideias que circundam essa omissão, com a intenção de preencher essa lacuna, desmistificando os tabus e preconceitos existentes.

Os autores citados apresentam os resultados dos seus estudos sobre o corpo, de forma bastante esclarecedora e clara, que propõe a exactidão, o rigor e, simultaneamente, a ousadia e a contestação, que conduzem os leitores a algumas constatações a respeito do corpo e de tudo o que se encontra no seu entorno, gerando negrimes e interdições, proibições e espessuras. Assim, Le Goff e Truong (2006) convidam outros estudiosos a se aventurarem, em uma análise do corpo, em sua totalidade, no espaço de tempo anterior aos estudos de Andre Lapierre, quando o corpo parece ter sido ignorado, em decorrência da mentalidade e de costumes que denotaram grandes preconceitos contra o corpo, não o reconhecendo como fonte de prazer.

Na perspectiva de Hildegard de Bingen (1995), o corpo, inicialmente, foi escamoteado em um jogo ambíguo, cobrindo-o e descobrindo-o, mostrando-o e ocultando-o, sobretudo o corpo feminino, tomado como imperfeito, conspurcado pelo pecado de Eva. Como nos é lembrado por essa autora, os padres e os clérigos preferiam referir-se à modelagem divina de Eva, a partir de uma costela retirada de Adão, definindo que desde o momento da criação dos corpos se estabeleceu a desigualdade e dependência original da mulher em relação ao homem.

A desigualdade e o pecado de Eva são fortemente delineados, no século XII, por Hildegard de Bingen (1995), abadessa, visionária, pintora, escritora e música. Mulher intensa, de cintilações e interioridades que, recusando o negrume do seu tempo, preferiu mergulhar na desmesura da claridade, que nos deixou ver nos seus escritos.

Georges Duby (1989, p.187), em um momento que antecedeu os estudos de



Le Goff e Truong, ressaltou que "a Idade Média é masculina. Todas as falas que me chegam e me informam são de homens convencidos da superioridade do seu sexo. Só a eles oiço." Por ser essa, entretanto, de uma superioridade ilusória, o corpo masculino, também, acabou por ser tocado pela ideia da vergonha e do desprezo, transportando-se para a imensa mancha de penumbra.

Ainda na Idade Média, o papa Gregório Magno, citado por Le Goff e Truong (2006), qualificou o corpo como a 'abominável vestimenta da alma', enquanto os monges, que na Alta Idade Média eram o modelo a seguir, mortificavam seus corpos com pertinaz tenacidade jejuando, vergastando-se, usando cilícios, na vã tentativa de afastar a tentação, portanto o pecado. A esse respeito Le Goff e Truong referem que "o pecado original [...] que figura no Génesis como pecado de orgulho e desafio lançado a Deus, torna-se, na Idade Média, um pecado sexual", visualizando, assim, que "o corpo é o grande derrotado do pecado de Adão e Eva, revisitado nessa versão" (Le Goff e Truong, 2006, p.51).

O corpo é visto, nessa obra de Le Goff e Truong (2006), como objeto da sexualidade e fonte de prazer, cotrastando a severidade do Cristianismo com a obstinação do paganismo, da urgência do riso ao dom das lágrimas, do rigor do celibato ao amor cortês, da gula à abstinência anoréctica, do elogio da dor à busca clandestina e marginalizada, ao voo do prazer e da construção do erotismo. Mas o trabalho de Le Goff e Truong (2006) é igualmente elaborado em torno das inúmeras tensões vigentes na Idade Média. Tensões: "Entre Deus e o homem, entre o homem e a mulher, entre a cidade e o campo, entre o topo e a base, entre a riqueza e a pobreza, entre a razão e a fé. Mas uma das principais é a tensão que existe entre o corpo e a alma" (p.51).

A alma é vista como algo sublime e glorificada em oposição ao corpo desprezado e perverso. Este é visto com desdém e como ameaça, sobretudo no que diz respeito ao feminino, referido por Santo Agostinho como arma envenenada de Belzebu e como 'instrumento do Diabo', santificado ou violentado, desejado e anulado, ignorado e exaltado. O corpo do homem, que foi resgatado por François Villon, século XV, depois de louvar a beleza e a suavidade da beleza da filha de Eva "Estes lindos ombrinhos, estes braços compridos e estas mãos finas, estes seios pequenos, estas ancas carnudas altas, rijas, feitas para os torneios amorosos" (François Villon, *citado por* Le Goff e Truong, 2006, p.177) para, de imediato, soltar os versos mordazes que

encontram na virilidade o seu apogeu.

Como afirmam Le Goff e Truong (2006): “Villon exacerba as tensões da Idade Média que termina. É o respeito pelo coração, mas também a vingança do corpo o que ele exprime. Medo, obsessão, sedução da morte e exaltação da beleza física” (p. 177). Assim, antecipando a suprema desforra do corpo, que ao longo dos séculos acabará por se tornar onnipresente, luminoso, magnífico: alimento privilegiado do próprio erotismo, porque “o corpo tem, portanto, uma história. [...] o corpo é a nossa história” (Le Goff e Truong, 2006, p.177).

Lapierre & Lapierre (2002) afirmam que todo o seu percurso gravita ao redor de uma única palavra referencial de uma evolução e de estudos – o corpo –, explorado em suas nuances e dimensões funcionais, anatômicas, fisiológicas e psicológicas até avançar aos conceitos psicanalíticos de um corpo psíquico, sem se perder nessa dimensão do ‘Psi’.

Entre uma Educação Física pautada em preceitos militarizados decorrentes da Segunda Grande Guerra Mundial, e considerando suas experiências com o corpo da dor e no prazer, decorrente da educação esportiva, Lapierre foi descobrindo mais sobre o seu próprio corpo e apaixonou-se pela anatomia e fisiologia do movimento humano (Lapierre & Lapierre, 2002).

Interessado por essa via do conhecimento, Lapierre envereda pelo campo da Cinesiologia. As escolas de massagista-cinesioterapeuta, título recém-criado, não sabiam bem o que fazer com esse conhecimento e uma delas direcionou um convite à Escola de Educação Física dirigida por Lapierre, o qual, como único interessado, encaminhou-se a ministrar aulas nessa temática, tornando-se, desde cedo, uma referência. Sua publicação, sob o título ‘Reeducação Física’ (Lapierre & Lapierre, 2002), foi considerada um clássico, mas, por essa positiva ousadia, apenas com 27 anos de idade, foi repreendido pelo Ministério da Saúde, por meio do Conselho Superior de Cinesiologia, que o impediu de ministrar aulas de Cinesiologia. Lapierre, humildemente, em seguida, frequentou cursos dados por aqueles que foram seus próprios alunos, sendo reconhecido, então, como Cinesioterapeuta (Lapierre & Lapierre, 2002).

Lapierre continua suas atividades como professor de Educação Física e, paralelamente, abre um espaço particular para o atendimento em Cinesiologia. Como

um profissional de visão, evolui no seu processo e atuação, encontrando em profissionais como Boris Dolto e François Dolto com quem conversa sobre a 'Psi'. Entrou em contato com teorias piagetinas vigentes na França e juntamente com os diretores de Centro de Reeducação, entre eles Aucouturier, começa a repensar as imprecisões nos títulos oferecidos e nas práticas realizadas, crendo estes que o melhor caminho era fazer o novo e o novo era a Psicomotricidade, termo criado por Dupré (1900), mas que encontrava uma nova dimensão nos conceitos pedagógicos de Piaget e de uma organização corporal de Shilder (Lapierre & Lapierre, 2002).

Nós deveríamos levar mais longe essa lógica; se a criança tem deficiências que a impedem de chegar ao cognitivo, é porque o ensino que recebeu não respeitou as etapas de seu desenvolvimento psicomotor. Sob aspecto da prevenção, passaríamos da reeducação psicomotora à educação psicomotora (Lapierre, 2010, p.27).

Nessa nova ótica, e mobilizado pela paixão à Psicomotricidade, Lapierre e os demais diretores de Centros de Psicomotricidade, fundaram a Sociedade Francesa de Educação e Reeducação Psicomotora (SFERPM). A princípio os conteúdos psicomotores eram normativo-funcionais. Aos poucos, com a crise nas escolas de educação básica francesas, foi havendo um interesse de se inserir a Psicomotricidade à prática educacional, saindo essa prática de seu aspecto clássico e assumindo um posicionamento cada vez mais pedagógico sob influências de conceitos piagetinos, por exemplo, acerca da afetividade como mola propulsora da eficiência na aprendizagem, “a afetividade é o motor ou o freio da inteligência”. A Psicomotricidade passou, assim, a atingir a criança em sua globalidade.

É por meio dos processos de adaptação motora espontânea que vão nascer os processos de pensamento: a criança vai ali descobrir um certo número de noções abstratas que ela é capaz de utilizar, como estruturas intelectuais, bem antes de poder exprimi-las e verbalizá-las.

Essas noções são primitivas porque elas não podem ser deduzidas das noções mais simples, e devem então, necessariamente, ser apreendidas a partir de uma vivência concreta. Elas são fundamentais, porque não são utilizadas explicitamente ou implicitamente, em todas as aquisições posteriores (Lapierre, 2010, p.28).

Nessa evolução dos estudos e das percepções acerca do trabalho estimulado

e realizado com as crianças, Lapierre percebeu mais claramente que as dificuldades referentes ao aspecto escolar, na verdade escondiam ou reprimiam dificuldades e problemáticas de ordem afetiva muito mais profundas. Assim, na aprendizagem, havia apenas um reflexo dessas vivências mais complexas.

Nos trabalhos lúdicos, nas vivências ou nas sessões com as crianças, foram necessários, nessa nova ênfase de Lapierre, encontrar em conteúdos psíquicos, explicações que fundamentassem essas observações que estavam vindo à tona em seu processo de trabalho.

De acordo com Lapierre & Lapierre (2002), durante os trabalhos com as crianças, identificaram-se muitas noções fundamentais e intelectuais, mas relacionadas também a uma dimensão afetiva imprescindível, um corpo vivido afetivamente antes mesmo do aspecto racional.

Nosso desejo de explorar a dimensão psíquica devia, então, conduzir-nos a respeitar a evolução espontânea e natural das situações e privilegiar seu aspecto simbólico, afetivo e emocional. Uma vez que existe tal desejo, tal necessidade de viver nesse nível, essa vivência deve ter sua importância, sua utilidade no desenvolvimento do psiquismo (Lapierre & Lapierre, 2002).

A Psicomotricidade passava por uma mudança significativa, era necessário abrir o espaço para se viver as diversas possibilidades da emoção e se liberar os impulsos reprimidos, abrir espaços para a vivência afetiva, contatando os sentimentos e as sensações que com essa vivência afloravam.

Nessa evolução proposta por Lapierre & Lapierre (2002), o Psicomotricista teria que enveredar, além dos conhecimentos pedagógicos, pelo campo psicológico. Lapierre conheceu teorias como as de Rogers, entre outros teóricos, e fundamentou na Psicanálise muito do que foi vivido nos anos durante os quais desenvolveu junto às crianças e adultos a prática da Psicomotricidade. Assiste-se, assim, a um caminhar desde a sua perspectiva inicial na Reeducação, até a compreensão de significados simbólicos e da vivência do Psicomotricista como parceiro simbólico-relacional no *setting* de trabalho. O campo de atuação passou a se ampliar da pedagogia para a terapia e Lapierre ganhou cada vez mais seguidores incessantes em seus objetivos de expandir essa prática do conhecimento humano.

A proposta de se adicionar o termo Relacional ao termo Psicomotricidade era muito mais do que apenas o acréscimo de um léxico da língua. De fato, isso se constitui como o fundamento de uma relação de autenticidade, a partir do movimento lúdico, em que o Psicomotricista pode, por meio de sua decodificação simbólica como parceiro relacional ajudar o outro a, dentro de suas possibilidades, encontrar caminhos positivos para a vida em sociedade.

Segundo Binswagner, citado por Figueiredo (1996), “o nível do ser-com-o-outro ou o ser-no-mundo é o da comunicação e o da compreensão das expressões simbólicas em que se manifestam as relações do sujeito com o seu mundo e determinantes para a estrutura do ser-homem” (p.184).

## **4.2 Psicomotricidade Relacional**

Em 1960, o professor André Lapierre, então amadurecido em seus estudos, criou a Psicomotricidade Relacional, procurando mostrar a importância do corpo na educação e suas influências na comunicação humana, considerando que o corpo e a aprendizagem caminham sempre lado a lado. É por meio dele que o indivíduo entra em contato com o conhecimento. Do nascimento à idade adulta o corpo registra experiências e sentimentos, automatiza e domina movimentos, amplia sua capacidade de ação e produz padrões culturais de comportamentos.

A Psicomotricidade Relacional é tratada como uma ferramenta que investe, não nas dificuldades e sintomas, mas nas possibilidades de crescimento e de aperfeiçoamento em que o sujeito potencializa a capacidade de desenvolver globalmente sua personalidade. Nesse sentido, ela se justifica por proporcionar um espaço, na escola, para a expressão corporal do aluno e do educador, na manifestação dos impulsos inconscientes que os levem à busca do conhecimento, na afirmação da própria identidade e à superação de conflitos normais do desenvolvimento, o que proporciona a liberação do desejo de aprender (Lapierre & Aucouturier, 2004).

Voltada à comunicação não-verbal, essa área de estudo enfatiza os aspectos relacionais, psicofísicos, socioemocionais, cognitivos e afetivos do ser humano. Lidando com o ser humano e com suas várias formas de manifestação e de comunicação, busca-se proporcionar à criança um espaço de liberdade no qual a

criança aparece inteira: com seu corpo, suas emoções, sua fantasia, sua inteligência em construção.

É através do corpo que as pessoas mostram seus desejos, frustrações e necessidades as quais se manifestam, desde o nascimento e por toda a vida e, nessa perspectiva, elas precisam de ajuda para vencer suas dificuldades, tornando-se livres para a aprendizagem e, conseqüentemente, para a vida.

Vivencia-se hoje um momento social, econômico e político muito delicado, em que se percebem e sentem, em vários momentos, manifestações de discriminação, violência, descaso com os valores morais e éticos, além da falta ou excesso de limites. Na prática escolar, presenciam-se, constantemente, relatos de pais e professores sobre as dificuldades das crianças em relação à aprendizagem, ao relacionamento e à falta de capacidade de se expressarem adequadamente.

Diante dessa realidade, é importante considerar o pensamento de Lapierre & Lapierre (2002) sobre a Educação Infantil, que consideram como uma fase escolar de suma importância, quando ainda é possível melhorar o comportamento infantil para que possa se adaptar à realidade, com menos defesas neuróticas. O ideal seria uma educação psicomotora relacional ocorresse de forma sequencial, da Educação Infantil até ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, entende-se que a Psicomotricidade Relacional pode ajudar crianças e adolescentes de maneira preventiva, levando-os a alcançar o equilíbrio no seu desenvolvimento, por meio de trabalhos em grupo em que se privilegia a comunicação não-verbal. Nesse sentido, no âmbito da escola, ela poderá despertar para o desejo de aprender, prevenir dificuldades de expressão motora, verbal e gráfica, estimular a criatividade, facilitar a integração social, elevando a capacidade da criança para enfrentar situações novas e criar estratégias positivas em suas relações e minimizar as manifestações de agressividade, inibição, dependência, afetividade, autoestima, entre outros distúrbios do comportamento (Vieira, Batista & Lapierre, 2005).

Assim, a Psicomotricidade Relacional é um espaço de desenvolvimento pessoal e interpessoal importantíssimo, para que se compreenda o desenvolvimento humano, por nos apontar uma perspectiva contemporânea.

O seu método está alicerçado em um conjunto de teorias, que podem apontar o sofrimento psíquico sem, com isso, ter que enquadrá-lo em uma única teoria, visto que o que está em foco é o ser humano e não, o seu sintoma. A partir disso, procura-se potencializar as soluções ativas de cada criança, tendo como intenção, portanto, ajudá-la a construir e conservar um equilíbrio pessoal dinâmico.

Essa construção acontece na medida em que o participante vai, através do jogo espontâneo, integrando as suas dificuldades, necessidades e linguagem, de forma harmônica, à realidade familiar e socioeducativa, aprendendo a conviver com o meio em que está inserida.

Lapierre & Aucouturier (2004) salientam a máxima da Psicomotricidade Relacional, segundo a qual movimento é vida e vida é relação. Assim, compreendendo os significados e simbolismos contidos nos movimentos e nas interações humanas (o eu e o outro), André Lapierre estruturou essa forma interessante de abordagem sobre o ser humano.

Nela busca-se agir em um nível simbólico, usando a mediação dos gestos, do diálogoônico, das posturas, da melodia da fala, além das palavras verdadeiras que ajudam o sujeito a desvelar seus fantasmas, para, a partir daí, poder modificar padrões de conduta repetitivos e sintomáticos, que em alguns casos é imprescindível, sobretudo, nos distúrbios evolutivos, psicomotores, de linguagem, além dos casos de atraso cognitivo, que requerem um tipo específico de decodificação que a abordagem da Psicomotricidade pode proporcionar.

Utiliza-se, portanto, o brincar como elemento motivador e provocador da exteriorização corporal da criança, capaz de impulsionar os processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Essas estratégias de intervenção pedagógica criam, também, condições favoráveis para a construção de um vocabulário psicomotor amplo e diversificado e servem como meio de melhora das relações da criança com o adulto, com os iguais, com os objetos e consigo mesma. O estímulo à vivência simbólica leva a criança a desenvolver atividades representativas. Com a realização dessas ações corporais (movimentos e ações) a criança constrói o conhecimento das coisas e do mundo, amplia seu vocabulário psicomotor, aciona mecanismos de pensamento representativo.

Na relação adulto-criança, é fundamental que o psicomotricista ajude a criança

a encontrar caminhos de realizar aquilo que ainda não é capaz de realizar sozinha. Dessa forma, ele assume o papel de mediador e provocador da comunicação da criança, dando-lhe segurança, de acordo com suas limitações. Na relação do Psicomotricista Relacional com a criança e o adolescente são estabelecidos vínculos afetivos e sensação de segurança e de ajuda. O Psicomotricista Relacional passa a ser um parceiro relacional no *setting* de trabalho, proporcionando segurança aos atos e ações impulsionados pelo desejo ser e estar no mundo por parte do outro (Lapierre, 2004).

### **4.3 Psicomotricidade relacional e suas intervenções**

No desenvolvimento da Psicomotricidade até se alcançar a Psicomotricidade Relacional e suas vias de intervenção por meio do corpo inconsciente, vivenciado e teorizado por Andre Lapierre, os estudos pautavam-se em pesquisas da medicina psiquiátrica baseadas nas descobertas da neurofisiologia no século XIX. Alguns pesquisadores europeus se fizeram essenciais em ordem cronológica como Franz Gall, Karl Wernicke, Philippe Tissié, Ernest Dupré, o qual revolucionou o estudo da Psicomotricidade observando a relação entre o psiquismo e a dimensão motora.

Nesse período de evolução do termo Psicomotricidade e de sua organização como Ciência, pensamento como o dualismo cartesiano em que corpo e psiquismo estavam dissociados ou como o paralelismo corpo e psiquismo cuja teoria reforçava uma dependência entre ambos foram questionadas e o advento da Psicanálise de Freud seguida de estudos sobre o homem biopsicossocial de Wallon e a nova concepção psiquiátrica de Ajuriaguerra contribuíram para um movimento diferenciado em torno da Psicomotricidade,

A Psicanálise, que reintegra a libido corporal na gênese e evolução do psiquismo e questiona, a partir do inconsciente, o racionalismo cartesiano. Não se trata apenas da cura em si (o divã e a poltrona), mas dos conteúdos filosóficos que decorrem necessariamente dos conceitos freudianos. É o questionamento mais radical. Neste mundo que se quer racionalista, a psicanálise se inscreve como uma ruptura. Ela leva em conta precisamente aquilo que a lógica cartesiana quis ignorar, a dimensão irracional do ser humano, o mundo dos sentimentos dominados pelas pulsões e fantasias do



inconsciente, aquilo que chamamos hoje de psiquismo (Lapierre & Lapierre, 2002, p.14).

No mundo pós-guerra, por volta da década de 1950, a reeducação física ou reeducação motora ocupava espaço nos centros de ajuda a vítimas da guerra. Esses centros haviam sido criados após a guerra e a ocupação para praticar uma ginástica chamada de 'corretiva', em benefício das crianças que apresentavam deficiências morfológicas e posturais (atitudes cifótica, lordótica, escoliótica, respiratória, torácica ou abdominal e outros) (Lapierre & Lapierre, 2002, p.22).

Na Europa, neste período, havia uma reorganização do pensamento de alguns profissionais em torno dos Centros de Reeducação e também ocorria a evolução das discussões sobre o termo 'psi', que se fazia constante.

É também na França, a grande época piagetiana. Falava-se, nos meios psicoeducativos, somente de epistemologia genética, do sensoriomotor, do perceptivo-motor e do hipotético-dedutivo. [...] Descobrem-se também os trabalhos de Shilder sobre as noções do corpo propriamente dito e do esquema corporal (Lapierre & Lapierre, 2002, p.25).

Andre Lapierre e outros profissionais foram aos poucos atuando nos centros conforme aquilo em que acreditavam, no pensamento psicomotor. Lapierre aprofundou cada vez mais o seu estudo a partir de suas observações e trabalhos, para ele

[...] a psicomotricidade adquire um aspecto totalmente diferente de seus aspectos clássico. Trata-se de focalizar toda uma faceta da personalidade que está na sombra, ignorada, negada, rejeitada, até culpabilizada; a dimensão subjacente da vivência afetiva, com seus sentimentos, seus conflitos, suas ambivalências, suas tensões e suas angústias, a complexidade de seus conteúdos projetivos e defensivos [...] Ao invés de reprimir as tentativas lúdicas das crianças, vamos aceitá-las e até encorajá-las. Isso nos vai permitir observar os comportamentos espontâneos de cada um, analisar os sentimentos que ali são experienciados e favorecer sua expressão simbólica para que possam ser descarregadas as tensões e elaborados os conflitos subjacentes (Lapierre & Lapierre, 2002, p. 33).

Após alguns anos que resultaram em publicações significativas com base em trabalhos com o corpo numa dimensão psíquica, com um discurso construído e

consolidado na dimensão do inconsciente corporal, Lapierre chegou ao que nomeou de Psicomotricidade Relacional,

[...] colocando a ênfase sobre a primazia da relação com o outro, com seus conteúdos projetivos, simbólicos e fantasmáticos. Durante os estágios, essa relação vai evoluindo progressivamente no sentido de um máximo de liberdade e de autenticidade: abandono da máscara cultural, rebaixamento das defesas, transgressões simbólicas, liberação dos processos primários, transferência, regressão, efeitos catárticos eventuais (Lapierre & Lapierre, 2002, p.37).

Em uma definição mais ampla, a Psicomotricidade Relacional visa desenvolver e aprimorar os conceitos relacionados ao enfoque da Globalidade Humana... “É uma prática que permite à criança, ao jovem e ao adulto, a expressão e superação de conflitos relacionais, interferindo de forma clara, preventiva e terapeuticamente, sobre o processo de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioemocional [...]” (Vieira, Batista & Lapierre, 2005, p. 39).

Significativamente, a Psicomotricidade Relacional de Andre Lapierre pauta-se no brincar corporal, no jogo espontâneo como via de acesso ao inconsciente; anteriormente, autores como Winnicotti entendiam o brincar como espaço em que o sujeito poderia se expressar com autenticidade e liberdade e que estava designado ao terapeuta essa habilidade de ampliar a capacidade de intervenção por meio do lúdico, é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação (Winnicotti, 1975).

Assim como a construção da subjetividade do sujeito transita pelo contato corporal, é pelo brincar corporal que a criança e o adulto podem expressar suas características mais significativas e suas potencialidades escondidas nos processos inconscientes.

Dessa forma, pela Psicomotricidade Relacional prioriza a ação corporal e suas representações simbólicas que, no *setting* de trabalho, expressarão movimentos análogos ao da vida e assim permitirão a criança, ao adolescente e ao adulto, reencontrar-se com essa memória e redimensionar sua forma de lidar com ela.

Segundo Nasio 2009, o corpo é um símbolo porque é a representação mais eloquente da vida e, para além dela, do inconsciente, o corpo, símbolo da vida e do inconsciente é também a partir de suas metáforas, o objeto mais simbolizado do

universo, um corpo significativo.

Diferentemente do corpo imaginário, o corpo significativo é sempre parcial, sempre fragmentário, encarnado às vezes numa enfermidade, muitas vezes num pequeno defeito físico ou em qualquer outra característica notável capaz de infletir o curso de uma vida: uma cicatriz no rosto, um pé disforme, um ciciar, uma enxaqueca crônica, uma estrutura pequena ou ainda um nariz desproporcional.

Todas essas particularidades físicas tornam-se significantes quando são tão intensamente representativas do sujeito – a seus olhos e aos olhos dos outros – que condicionam sua realidade afetiva, sexual ou profissional (Nasio, 2009).

Nesse contexto do simbólico e do corpo significativo que compõe a teoria da Psicomotricidade Relacional, consideramos dois pontos fundamentais que diferenciam a prática de atividades psicomotoras tradicionais, a transferência e o foco no positivo.

No conceito de transferência da Psicanálise bem como o seu acesso ao inconsciente manifesta-se por meio da associação livre, a partir do discurso verbal ou a emissão de sons que estimulem a comunicação, é possível que paciente possa criar um vínculo de confiança com o analista e compartilhar a ele suas demandas tanto das relações paternas quanto maternas que se revelam por meio da fala e seus implícitos. O ‘dizer’, na técnica psicanalítica clássica, é um ‘dizer verbal’ (Lapierre, 2010).

Na Psicomotricidade Relacional,

Para provocar esse ‘dizer’, liberado dos contrangimentos da realidade e do julgamento, utilizamos o jogo livre, que consideramos como equivalente a “associação livre”. Essa atividade espontânea, dando livre curso a imaginação, é reveladora dos conflitos inconscientes e das defesas utilizadas para dele se proteger [...] Esses conflitos são conflitos relacionais que, com maior frequência, dizem respeito às figuras parentais. Conflitos da primeira infância, culpabilizados e repelidos ao inconsciente, que se projetam na relação com o outro cada vez que essa relação apresenta uma analogia com o conflito inicial. Toda patologia é uma patologia da relação. É, então, sobre a relação que precisamos trabalhar (Lapierre, 2010, p. 72).

Importante ressaltar que para algumas formas de pensar o saber psicanalítico, analista assume, frente ao paciente, projeções para os papéis masculino e feminino, o

que não ocorre na Psicomotricidade Relacional. Psicomotricistas Relacionais homem e mulher são complementares no desenvolver da técnica, estando juntos ou alternando a presença no *setting* dependendo dos objetivos da sessão e são parceiros relacionais, entrando no brincar e se disponibilizando ao jogo corporal permitindo não apenas que os participantes possam vivenciar momentos de ludicidade, mas também possam acessar sentimentos e sensações a partir do contato com o corpo tonicoafetivo dos facilitadores, expressão clara de suas demandas pessoais, muitas vezes situadas na construção das relações primárias. Os participantes provocam ainda transferências laterais, segundo Lapierre (2010), identificados provisoriamente em encontros como imagem parental.

Nessas relações, o contato com sentimentos ou lembranças desagradáveis das relações parentais ou não são comuns, porém o foco da Psicomotricidade Relacional está no positivo das descobertas individuais, pois é essa descoberta ou redescoberta que se fará fundamental para a mudança de atitude frente aos obstáculos da vida, a busca pela autonomia e o protagonismo, o que ocorre a partir do contato com a segurança em si, validada na relação com os adultos, no caso de crianças e adolescentes.

É um prazer, para a criança, ser compreendida na sua necessidade de segurança para ganhar sua autonomia que, no dia a dia, é proporcionada por pais atentos e verdadeiros educadores. É um prazer construtivo em vez do prazer obtido em angustia-los, em amolá-los, jogo perverso em geral condicionado por uma organização familiar do tempo ou do espaço a ser reconsiderada (Dolto, 1999). Ainda segundo a citada autora, educar é tornar autônomo.

Nessa discussão acerca da intervenção do masculino e do feminino no *setting* de Psicomotricidade Relacional como complementares, faz-se necessário destacar a importância, no desenvolvimento da personalidade, da maturação positiva das relações com figuras paterna e materna, assim como outros referenciais masculinos e femininos que surgem na vida da criança, em especial, no entorno de seu contexto psicossocial.

A Psicomotricidade Relacional buscará apoiar, portanto, a criança, o adolescente e o adulto a construir ou redescobrirem esse percurso que tende a levá-los à autonomia, à autoconfiança, a partir das marcas e dos registros estabelecidos pela relação transferencial com o corpo inconsciente, no *setting*, dos

facilitadores e demais parceiros relacionais, considerando suas vivências pessoais e demandas particulares no plano de realidade, aprendendo a utilizar as suas potencialidades e agressividade na organização produtiva de sua história por mais difícil que tenha sido.

## **CAPÍTULO V: ESTUDO EMPÍRICO**

Neste capítulo, descreve-se a metodologia adotada neste trabalho investigativo. A metodologia define o processo seguido no desenvolvimento da pesquisa, sendo definida por Luft (1991, p.58), como “o traçado dos métodos, onde método é ordem seguida na investigação, no estudo, na persecução de quaisquer objetivos”. Nessa perspectiva, descrevem-se os objetivos do estudo e o percurso seguido por todo o trajeto da pesquisa.

### **5.1 Objetivos**

O objetivo geral do foi conhecer e compreender diversos aspectos da conceptualização e vivência de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual, o que pode contribuir para delinear o percurso de uma intervenção em psicomotricidade relacional.

Em síntese, os objetivos específicos consistem em:

- Conhecer a concepção de infância;
- Conhecer aspectos vivenciais e relacionais da infância;
- Conhecer concepções sobre a sua vida atual em termos relacionais e escolares;
- Conhecer as perspectivas dos adolescentes sobre o futuro;
- Conhecer aspirações relativamente à constituição de uma família.

### **5.2 Metodologia**

Buscou-se conhecer, por meio de pesquisa bibliográfica, as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre o tema, oferecendo suporte a todas as fases da pesquisa.

O presente estudo recorreu a um modelo de pesquisa exploratório e descritivo, fundamentado em pesquisa bibliográfica e de campo. Os instrumentos de recolha de dados foram a entrevista semidiretiva e análise de relatórios sobre crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual, a partir de dados fornecidos pelo Conselho Tutelar de Fortaleza-CE.

Quanto à natureza, esta pesquisa é definida como exploratória, pois sua intenção é prover a compreensão de um problema enfrentado pelo pesquisador. O estudo exploratório permite ao investigador aumentar a sua experiência, aprofundando seu estudo e adquirindo um maior conhecimento a respeito de um problema (Bee & Bee, 2010).

A pesquisa de natureza exploratória, no nosso caso, envolve um levantamento bibliográfico e a realização de entrevistas com pessoas envolvidas com o problema pesquisado. Sua finalidade básica é esclarecer conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, esse tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento, ao pesquisador, sobre o assunto pesquisado, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores (Gil, 1999).

As pesquisas exploratórias, segundo Gil (1999), proporcionam uma visão geral de um determinado fato, a partir da coleta de dados por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

A pesquisa descritiva consiste em um relato sobre o problema, com fundamentação nas teorias apresentadas pelos autores consultados e já desenvolvidos por outros pesquisadores. Tem por finalidade observar, registrar e analisar os fenômenos. Na pesquisa descritiva não há interferência do investigador, que apenas procura perceber, com o necessário cuidado, a frequência com que o fenômeno acontece. É importante que se faça uma análise completa do fenômeno estudado, para que se chegue a uma conclusão. Dessa forma, a pesquisa descritiva busca favorecer o conhecimento de um problema, com a intenção de melhorar as práticas por meio de análise e descrições objetivas, através de entrevistas ou outros instrumentos equivalentes (Thomas, Nelson & Silverman, 2007).

Inicia-se a abordagem ao estudo através da pesquisa bibliográfica, que constou da leitura de livros referentes ao tema em estudo, revistas científicas recorrentes ao tema e diversos artigos publicados em português ou língua estrangeira, em diversas publicações. Assim, a revisão bibliográfica foi o ponto inicial do estudo, esclarecendo e ajudando na compreensão dos conceitos apresentados.

A pesquisa bibliográfica consiste em uma revisão da literatura pertinente ao tema em estudo, em autores diversos, que, segundo Lakatos e Marconi (1996), é o

primeiro passo que se dá no desenvolvimento de um trabalho científico, pois compreende procedimentos relacionados à coleta de opinião dos teóricos do tema que se quer estudar, a partir das quais serão elaborados resumos, fichas, seminários, análise de textos e atividades próprias do investigador.

Na construção efetiva de um projeto de investigação, após a escolha de um assunto, é necessário fazer uma revisão bibliográfica do tema escolhido. Essa pesquisa auxilia na escolha de um método mais apropriado, assim como num conhecimento das variáveis e na autenticidade da pesquisa (Lakatos & Marconi, 1996).

Além da pesquisa bibliográfica, também se recorreu a uma investigação de campo, cujos dados foram recolhidos por meio de entrevista semidiretiva com crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual e da análise de relatórios referentes aos participantes e às queixas registradas por menores violentados ou abusados sexualmente, fornecidos pelo Conselho Tutelar e constantes de documentos da referida instituição.

A técnica de pesquisa documental é uma metodologia “pouco explorada, não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (Lüdke & André 1986, p.38). O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que eles podem proporcionar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos, cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural, o que é ressaltado por Cellard (2008), da seguinte forma:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (p.295).

A entrevista semidiretiva: “[...] representa um momento de uma dinâmica, na qual, para o grupo ou para as pessoas pesquisadas, o espaço social da pesquisa se converteu em um espaço portador de sentido subjetivo” (Rey, 2005. p.45).



Cabe ao pesquisador tornar esse momento o mais agradável possível, recorrendo a uma conversa leve e amistosa. Para Rey (2005), a conversa é um processo ativo estabelecido entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, que deve ser interpretado pelo pesquisador, valendo-se de recursos que incentivem as pessoas que apresentam dificuldade a se envolverem. Esse processo de comunicação proporciona um envolvimento mútuo dos envolvidos, que compartilham suas reflexões e emoções sobre os temas que vão aparecendo nessa comunicação. A pessoa envolvida em um sistema conversacional evidencia esse envolvimento durante a conversa e esse envolvimento é bastante importante para a pesquisa, pois dele dependerá a qualidade da informação obtida.

### 5.2.1 Amostra

O critério utilizado para constituir a amostra foi a amostragem não probabilística, por conveniência, com dezessete crianças e adolescentes que foram abusadas sexualmente, cujos dados foram registrados no Conselho Tutelar, no período da coleta de dados. Recorreu-se, também, aos dados disponíveis nos relatórios referentes a cada um dos casos que foram disponibilizados.

Segundo Malhotra *et al.* (2005), a amostragem não probabilística

Depende do julgamento pessoal do pesquisador, em vez do acaso, na escolha dos elementos da amostra. Ele pode selecionar a amostra arbitrariamente, com base na conveniência, ou tomar uma decisão sobre quais elementos incluir na amostra. Às vezes, os entrevistados são escolhidos porque estão no lugar certo, na hora certa (p.263).

Na amostra por conveniência, ou não probabilística, a seleção dos entrevistados é irrestrita, disponibilizando elementos facilmente acessíveis pelos pesquisadores, como no caso deste estudo, cujos dados coletados foram submetidos à análise qualitativa, que é um método adequado a pesquisas na área das ciências sociais. Assim, procurou-se analisar, à luz da bibliografia consultada e em confronto com a Psicomotricidade Relacional, as respostas e os dados contidos nos relatórios, que disponibilizaram dados de identificação e queixa sobre os fatos enquadrados como abusos sexuais em crianças e adolescentes.

A amostra foi constituída por dezessete crianças e adolescentes na faixa etária entre 13 e 17 anos, dos quais quinze eram meninas, enquanto apenas dois eram do sexo masculino. As meninas estavam na faixa de 13 a 17 anos, enquanto os meninos entre 13 e 15 anos, no período das entrevistas.

Um fato comum entre esses sujeitos pesquisados é que todos tinham um nível de escolaridade muito baixo, com, no máximo, o Ensino Fundamental, e eram oriundos de famílias muito pobres e numerosas, sobrevivendo com uma renda familiar entre um e dois salários mínimos, no máximo. Alguns dos dados sobre a caracterização dos participantes do nosso estudo serão apresentados no capítulo relativo à apresentação e discussão de resultados na medida em que resultaram da análise documental realizada.

As crianças e adolescentes participantes desta pesquisa são assistidos pelo Conselho Tutelar de Fortaleza – CE, que é uma instituição amparada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), exercendo inúmeras funções de caráter administrativo e socioassistenciais, não se impregnando de juridicidade, embora esteja pautado no princípio da legalidade.

O Conselho Tutelar é um órgão sob a jurisdição do poder público, conforme disposto no artigo 1º, parágrafo único da Constituição Federal (Brasil, 1988), encarregado de requisitar serviços públicos, representar ao juiz em caso de desobediência injustificada e, inclusive, assessorar o poder executivo na elaboração de proposta orçamentária no tocante ao atendimento dos direitos da criança e do adolescente.

O Conselho Tutelar atende às crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos artigos 98 e 105 do ECA (Brasil, 1990), aplicando as medidas previstas definidas no artigo 101, I a VII. Ele tem competência para aplicar medidas protetivas a crianças e adolescentes, quando ocorrer violação por ação ou omissão da sociedade ou do Estado, por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável e em razão da conduta da criança ou do adolescente (Brasil, 1990, artigo 98).

## 5.2.2 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Para a realização do guião da entrevista, começamos por realizar entrevistas exploratórias, cuja análise deu origem a um guião de entrevista final cujo objetivo

consistiu em conhecer o emponderamento das crianças e adolescentes frente aos problemas vivenciados, ao seu estilo de vida, gostos e preferências, amizades, tipos de relacionamento e projeções para o futuro.

As entrevistas foram realizadas com dezessete crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual e que, no momento, são assistidos por psicólogos e assistentes sociais que prestam serviços profissionais no Conselho Tutelar de Fortaleza-Ceará-Brasil. Esses participantes foram selecionados do universo de menores em situação de risco da capital cearense. Para a recolha e registro das informações e para assegurar a fidedignidade dos relatos, utilizou-se o gravador.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente e mediante anonimato, no mês de abril de 2010. Aos entrevistados, cujos termos de consentimento foram assinados por seus pais ou responsáveis, foi assegurada a preservação da identidade, o sigilo sobre as suas respostas e o direito de não responder a qualquer pergunta que não fosse do seu agrado. As questões utilizadas nas entrevistas eram todas abertas, estruturadas de forma a atender aos interesses da pesquisa e assegurando o respeito e a integridade moral e psíquica dos respondentes.

**Quadro 1 - Guião de entrevista: temas e questões**

TEMAS	QUESTÕES
I - Concepção de infância	1 - O que pensas da tua infância? 2 - O que gostavas mais na tua infância? 3 - O que gostavas menos na tua infância?
II - Aspectos vivenciais na infância	4. Com quem vivias? 5. Como era o teu relacionamento com as pessoas com quem vivias? (pai, mãe, outros) 6. Tinhas amigos? 6.1. O que faziam juntos?
III - Concepção de vida actual	7. O que pensas sobre a tua vida actual?
V- Aspectos vivenciais atuais gerais	8. Com quem vives? 9. Como é o teu relacionamento com as pessoas com quem vives? (pai, mãe, responsável, etc.) 10. Quem é a pessoa com quem te dás melhor actualmente? 10.1. Por quê? 11. Tens amigos? Que importância têm para ti os amigos? 12. Preferes relacionar-te com homens ou com mulheres? Por quê? 13. Como descreves a tua vida escolar? Que importância tem para ti?

V- Relações amorosas	17. Já namoraste alguma vez? 17.1. Como foi essa experiência? 18. Actualmente tens namorada (a)? 18.1. Como é a tua relação com essa pessoa? 19. Já iniciaste a tua vida sexual? 19.1. O que pensas sobre isso?
VI- Concepção de futuro	20. Como imaginas a tua vida no futuro? 21. Que desejas para o futuro profissional?

### 5.2.3 Procedimento de análise de dados

Os dados recolhidos através das entrevistas semidiretivas audiogravadas foram transcritas na íntegra e objeto de uma análise qualitativa e quantitativa.

Na análise qualitativa, o foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotadas pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos, mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Na pesquisa qualitativa o pesquisador procura entender os fenômenos, de acordo com a situação estudada e, a partir daí, situar sua interpretação dos fenômenos estudados (Neves, 2005).

De acordo com Minayo (2003), a pesquisa qualitativa aborda uma realidade não quantificável e visa apreender o significado de relações e estruturas sociais, motivo pelo qual se optou por essa abordagem que se considera condizente com circunstâncias especiais aqui estudadas.

A abordagem qualitativa favorece a organização dos dados analisados, de forma interpretativa, permitindo a sua análise e explicação à luz de teorias já existentes sobre o assunto. Ela visa à construção de uma realidade, objeto de estudo das ciências sociais, em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos (Godoy, 1995).

Essa análise envolve dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos, conhecidos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos, segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995).

Merighi e Praça (2003) consideram que a pesquisa qualitativa, além de oferecer ao pesquisador a possibilidade de captar a maneira pela qual os indivíduos pensam e reagem frente às questões focalizadas, também proporciona conhecer a dinâmica e a estrutura da situação estudada, do ponto de vista de quem a vivência.

Minayo (2003) advoga que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A pesquisa qualitativa é uma via privilegiada para o conhecimento das:

[...] configurações e dos processos de sentido subjetivo, que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam a vida do homem. [...] Conhecer um evento ou uma condição social, em sua significação subjetiva, poderá ser efetiva apenas por meio do sistema disperso de suas consequências sobre a constituição subjetiva para aqueles que a partilham (Rey, 2005, pp. 13-14).

Os dados qualitativos foram analisados através da leitura exaustiva das entrevistas e elaboração de categorias temáticas, as quais foram analisadas a partir dos comentários das falas dos entrevistados e interpretadas à luz da literatura pertinente.

Os dados quantitativos foram analisados pela estatística descritiva analítica e apresentados em forma de tabelas e gráficos. A pesquisa quantitativa é utilizada quando se necessita medir opiniões, atitudes e preferências como comportamentos. Ela é utilizada, ainda, para medir a ocorrência de variáveis, estimar o potencial ou volume de um negócio e para medir o tamanho e a importância de segmentos de mercado (Ethos, 2002).

A pesquisa quantitativa é um método de pesquisa social que utiliza técnicas estatísticas. Normalmente, implica a construção de inquéritos por questionário. As pesquisas quantitativas são mais adequadas para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois utilizam instrumentos estruturados (Gil, 1999). Devem ser representativas de um determinado universo de modo que seus dados possam ser generalizados e projetados para aquele universo. Seu objetivo é mensurar e permitir o teste de hipóteses, já que os resultados são mais concretos e,

consequentemente, menos passíveis de erros de interpretação. Em muitos casos geram índices que podem ser comparados ao longo do tempo, permitindo traçar um histórico da informação.

Apesar de a pesquisa ser definida como qualitativa, apenas para melhor visualização dos dados encontrados nos relatórios, optou-se por apresentá-los em forma de gráficos construídos no *Software Microsoft Excel*. Por se tratar de pesquisa com crianças e adolescentes, recorrendo a entrevistas, alguns cuidados foram tomados tais como, inicialmente, obter a aprovação da pesquisa pelo Conselho de Ética da Universidade de Évora. A seguir, solicitou-se a aquiescência dos pais ou responsáveis pelos sujeitos da pesquisa, por meio de termo de consentimento esclarecido, no qual o pesquisador se comprometeu a guardar total sigilo sobre a identidade dos pesquisados, além de respeito ao seu potencial psicológico, social e intelectual.

Também foi solicitado o consentimento de cada criança e adolescente, para participar de entrevista, sem o qual seria descartada a sua participação. Respeitaram-se as limitações e excusas em relação a responder a algumas perguntas, entendendo que o assunto pode parecer chocante para os entrevistados e até mesmo para o entrevistador, sendo necessária muita cautela, pois, conforme refere Simmons (1976, p.12), “o estabelecimento de limite e confiança são questões que o examinador deve ter em mente, durante todas as fases da entrevista”.

Vale ressaltar que o trabalho foi desenvolvido em conformidade com a resolução nº. 196/96, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que trata sobre pesquisas envolvendo seres humanos e do Código de Ética do Psicólogo (2005). Dessa forma, incorporaram-se os processos da bioética, configurados nos ideais de autonomia, não maleficência, beneficência e justiça.

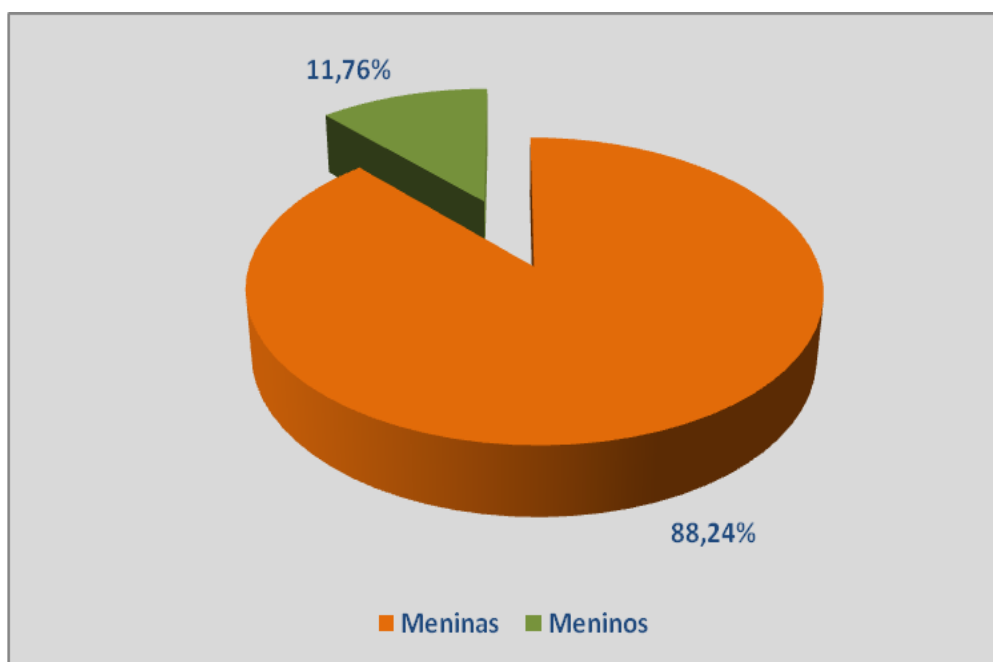
## CAPÍTULO VI: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 6.1 Análise documental

Foram disponibilizados dezessete (17) relatórios referentes às queixas de crianças e adolescentes que foram violentados ou que foram abusados sexualmente, dentre os quais quinze (15) eram meninas, correspondendo a 88,24%, enquanto apenas dois (11,8%) eram meninos, constatando-se que a prevalência de meninas é significativamente maior, sendo elas o maior alvo de violências e abusos sexuais. (Gráfico 1).

Os casos de abuso sexual contra meninas e adolescentes do sexo feminino (88,24%) apresentados nos relatórios confirmam, amplamente, a predominância de ataques ao gênero feminino, descrita na literatura científica (Aded *et al.*, 2006; Azevedo & Guerra, 2000; Weiss *et al.*, 1999).

**Gráfico 1 – Sexo das crianças e adolescentes da pesquisa**

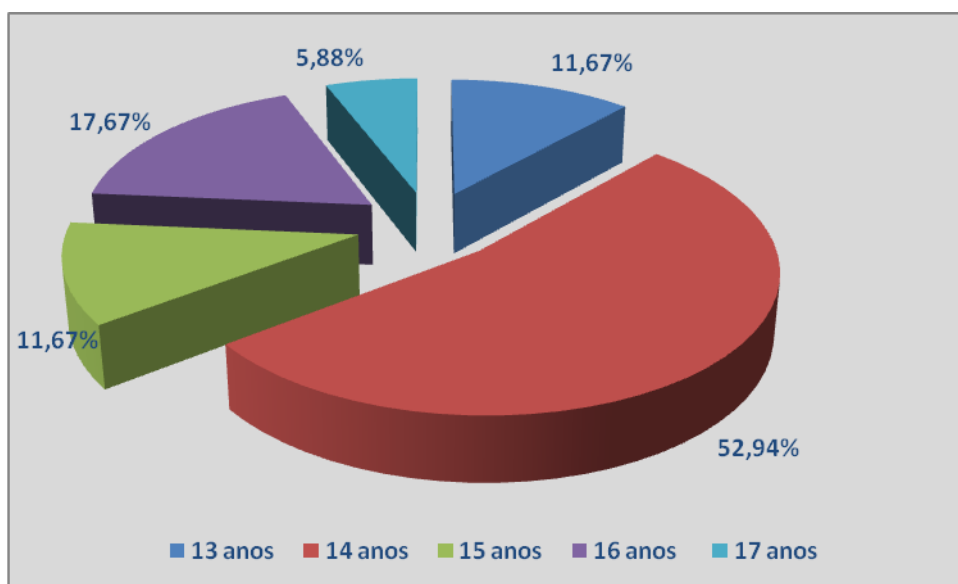


Essas crianças e adolescentes tinham idades entre treze (13) e quinze (15) anos, sendo duas (11,76%), um menino e uma menina, com apenas 13 anos, nove (52,9%), dos quais um era do sexo masculino, tinham 14 anos, duas (11,76%) tinham 15 anos, três (17,64%) tinham dezesseis anos e apenas uma (5,88%) tinha dezessete

anos. Vê-se que a maior incidência é de exploração sexual existe em relação às meninas e que os dois meninos que sofreram abuso sexual eram ainda muito jovens (13 e 14 anos) (Gráfico 2).

A predominância de abusos sexuais ficou, nesta pesquisa, é bem mais visível em crianças de 14 anos, o que condiz com os dados apresentados por Andrade (1998) e Allender (1999).

**Gráfico 2 – Idade das crianças e adolescentes da pesquisa**



Essas crianças em sua totalidade (100%) apresentam um nível de escolaridade muito baixo (Ensino Fundamental), algumas sem frequência à escola, e as que estão matriculadas denotam uma grande distorção entre idade e série cursada, o que mostra a possibilidade de descaso da família ou, até, desvalorização da educação dos filhos.

São famílias pobres e numerosas, sobrevivendo com uma renda familiar entre um e dois salários mínimos, convivendo com padrastos, irmãos e primos. Dentre os dezessete pesquisados, sete (41,2%) têm proximidade com pessoas usuárias de drogas, dentre os quais, pais, irmãos, tios e primos, sendo que a maior prevalência refere-se ao *crack*.

Os achados desta pesquisa coincidem com os de Vivarta (2003), ao afirmar que:

A violência sexual contra crianças e adolescentes tem origem nas relações



desiguais de poder entre os personagens do crime. Denominações de gênero, classe social e faixa etária sob o ponto de vista histórico cultural, contribuem para a manifestação de abusadores e exploradores. A fragilidade da vítima, sua incapacidade de resistir aos ataques e o fato de a eventual revelação do crime não representar grande perigo para quem o comete são condições que favorecem sua ocorrência. Meninas são mais vulneráveis à violência que meninos – oito em cada dez vítimas de abuso sexual ou de exploração sexual são do sexo feminino, independentemente da classe sócio-econômica a que pertencem, apontam dados do Ministério da Assistência e Promoção Social (p. 44).

O abuso sexual é o mais frequente tipo de violência a que estão sujeitas crianças e adolescentes, que se dá de forma estrutural, em função da precária situação socioeconômica das famílias a que pertencem as crianças e os adolescentes. A defesa dos direitos e a proteção às crianças e aos adolescentes, vítimas de violência e exploração sexual, vêm sendo promovidas mediante ações integradas com as áreas de educação, saúde, cultura e justiça, visando à reintegração social e ao retorno da criança ou do adolescente ao convívio da família e da comunidade.

Na realidade brasileira atual, pouquíssimos adolescentes com suas famílias têm suas necessidades materiais, morais, afetivas e educacionais supridas pela família, restando à grande maioria a falta de moradia digna e espaços saudáveis de convivência. Não são poucas as crianças e os adolescentes que vivem privados da atenção dos pais e da comunidade a que pertencem, sem acesso a bens de consumo, ao lazer, à educação de qualidade com escolas próximas às suas casas, às informações e aos serviços de saúde e sem possibilidade de interação social e política. Em síntese, esses jovens vivem em completo abandono, sem possibilidades de exercer os direitos que lhes são assegurados na “letra” das leis protetivas e assistenciais (Enout, 2005).

Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (Brasil, 2000), no momento dessa investigação o país contava com uma população de 60 milhões de crianças e adolescentes na faixa etária de zero a 17 anos, o que representa 41% do total de habitantes. Desse total, 15 milhões encontravam-se na faixa de indigência, disseminados por todo o território nacional; no Nordeste, na área

rural, concentrava-se um terço de todas as crianças e adolescentes que vivem em situação de extrema pobreza.

A legislação brasileira atual, voltada à proteção do cidadão de acordo com o paradigma mundial, vem sendo entravada em seu processo de implementação, em decorrência das condições sociais, econômicas e culturais, especialmente no que diz respeito aos princípios de proteção aos direitos fundamentais da infância e juventude. A incapacitação técnica e a falta de destinação adequada de recursos têm impedido o cumprimento satisfatório dos preceitos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que instituem a criança e o adolescente como prioridades nacionais (Brasil, 1990).

O combate à violência doméstica, caracterizada pelos maus-tratos físicos e psicológicos, negligência e abuso sexual, é inadiável suscita a realização de campanhas públicas de esclarecimento sobre a necessidade de denunciar tais situações, qualificar os profissionais de saúde, educação e os conselheiros tutelares para identificar esses casos e prestar o atendimento adequado.

#### 6.1.1 Relatando as histórias de abuso sexual contra estas crianças e adolescentes

Os dados aqui apresentados foram fornecidos pelo serviço de atendimento psicológico do Conselho Tutelar de Fortaleza-Ceará-Brasil, às crianças e adolescentes vítimas de violência e abuso sexual, passando-se a analisar, especialmente, o perfil do abusador.

- Quanto ao abusador de um dos meninos, foi incriminado um homem desconhecido, com idade aproximada de 40 anos, que o obrigou a fazer sexo oral, fato ocorrido em setembro de 2009, sendo que o menor tem 13 anos e se encontra em atendimento psicológico desde 2010;
- Uma menina de 14 anos foi explorada sexualmente pelo padrasto, caso que chegou ao conhecimento do Conselho Tutelar por denúncia anônima. Entretanto, não se tem a exata definição de data ou período em que se iniciaram os abusos e a exploração da qual resultou gravidez precoce. A essa menina, está sendo prestado atendimento psicológico do Conselho Tutelar, desde sete de julho de 2009;

- O próprio pai, de 37 anos, abusou sexualmente de sua filha de 10 anos, em outubro de 2008, que, apesar da pouca idade tinha que ficar em casa, não frequentando a escola, por ter obrigação de cuidar dos irmãos, com quem morava, juntamente com o pai que a violentava e ameaçada, para que não o delatasse. Seu atendimento psicológico teve início em 23 de março de 2009;
- Outra menina, agora com 14 anos, foi abusada sexualmente pelo pai, homem de 46 anos, o que ocorreu em outubro de 2008, quando a vítima tinha 12 anos. Além dela, a irmã também sofria tais abusos, pelo genitor. Ela está sendo atendida desde outubro de 2009;
- Outro pai, de 40 anos, vem abusando de sua filha de 15 anos, desde 2008, fato que perdurou até setembro de 2009, quando o caso foi denunciado ao Conselho tutelar. O progenitor além de abusar sexualmente da filha, ainda a ameaçava de morte caso contasse a alguém. Ela chegou a falar à mãe que não acreditou no fato. Desde 28 de outubro de 2009 ela vem sendo alvo de medidas protetivas em um abrigo e acompanhamento por parte do Conselho Tutelar;
- Abusada aos 11 anos pelo padrasto de 40 anos de idade, a adolescente agora já tem 16 anos. Tanto ela quanto a irmã foram abusadas pelo padrasto, ela foi por duas vezes e pediu para voltar a morar com o pai, porque a mãe sabia dos abusos mas nada fazia para protegê-la. Ela está sendo atendida desde 8 de setembro de 2010;
- Uma menina de 14 anos foi abusada por seu padrasto, homem de 40 anos, aproximadamente, que a submeteu a sexo anal. O caso foi levado ao conselho Tutelar e a jovem vem sendo submetida a atendimento psicológico desde 28 de novembro de 2008;
- Uma criança, que hoje está com 13 anos, foi abusada sexualmente pelo padrasto desde que ela tinha 7 anos. Ela foi levada por parentes ao Conselho Tutelar e vem sendo submetida a tratamento psicológico desde 18 de junho de 2010;
- Mais um caso de abuso por parte do padrasto, que tem, em média, 40 anos de idade, que realizou com ela, algumas vezes, sexo anal. A jovem que agora tem 14 anos, vem sendo acompanhada psicologicamente, desde 28 novembro de 2008;
- Uma adolescente de 16 anos foi abusada por homem de aproximadamente 40

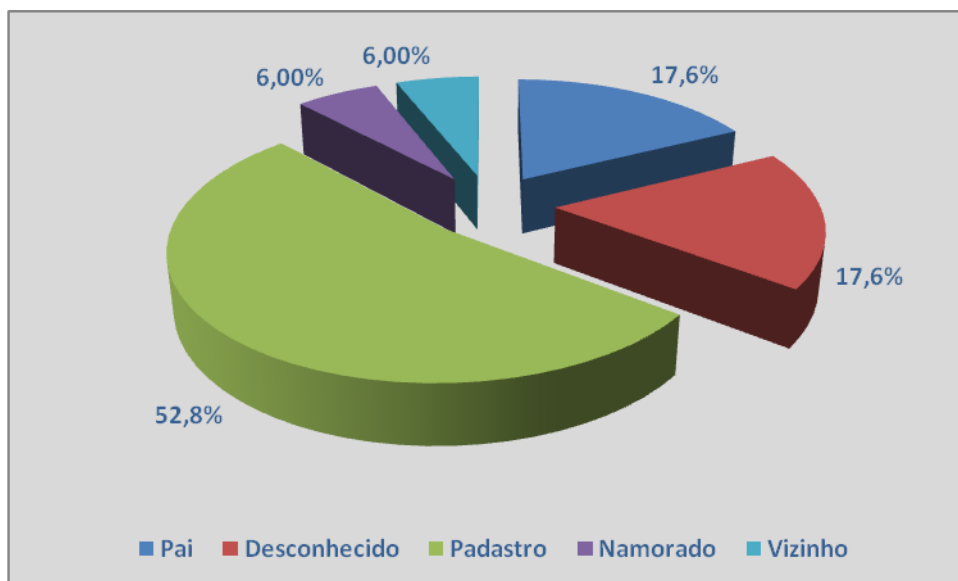
anos, que a família diz não conhecer, o qual seduz as adolescentes oferecendo-lhes presentes;

- Abusador com média de 44 anos de idade levou garoto vizinho, de 14 anos, para sua casa e o obrigou a manter, com ele, relações sexuais anais, fato ocorrido no ano de 2010;
- Mais um padrasto, com 31 anos de idade, manteve relações sexuais com menina que hoje já tem 16 anos, desde que ela tinha 8 anos. A menina vem recebendo acompanhamento psicológico desde 24 de março de 2009;
- Homem de 40 anos é acusado de abusar da enteada menor de idade, atualmente com 13 anos, desde que ela tinha seis anos;
- Abusador desconhecido submeteu garoto de 13 anos a exploração sexual, caso que foi levado ao Conselho Tutelar, desde 5 de novembro de 2009 e a criança, desde então, vem sendo acompanhada por psicólogos;
- Padrasto de 51 anos abusou de menina de 14 anos, desde que ela tinha 10 anos. O caso foi denunciado ao Conselho Tutelar e a menina vem sendo acompanhada desde 5 de outubro de 2009;
- Menina de 14 anos foi violentada pelo namorado, na presença de um amigo dele. Após a denúncia ao Conselho Tutelar a menina vem sendo acompanhada pelos psicólogos desde setembro de 2009;
- Padrasto com 48 anos de idade, abusou de enteada desde que ela tinha 5 anos, a irmã tomou conhecimento depois e fez a denúncia ao Conselho Tutelar, onde ela vem sendo submetida a tratamento psicológico.

Viu-se que a maioria dos acontecimentos de abuso sexual com crianças e adolescente tem como autor o padrasto, que convive dentro do mesmo teto com as meninas e que, sem escrúpulos e respeito às suas companheiras e às enteadas, as submetem a um relacionamento sexual e a abusos, as ameaçando que se os delatarem elas serão mortas.

Dentre esses casos, três crianças (17,67%) foram vitimadas pelo pai, nove (52,94%) pelo padrasto, uma adolescente (6,0%) pelo namorado, um menino (6,0%), pelo vizinho e três adolescentes por um desconhecido (17,67%).

**Gráfico 3 – Autor dos abusos sexuais contra as crianças e adolescentes da amostra.**



Vê-se, portanto, que a maior incidência de abusos sexuais contra as crianças ocorre no seio da própria família, muitas vezes de forma oculta e silenciosa, sem que se possa tomar qualquer iniciativa, por causa da ocultação, muitas vezes, pela própria vítima e da família que se ver obrigada a não revelar as tristes ocorrências, que se dão no interior de quatro paredes.

Sobre isso, Vivarta (2003) se expressa com precisão:

A maior parte dos casos de violência sexual nasce no ambiente familiar. A agressão sexual durante a infância é, geralmente, perpetrada por pessoas que a criança conhece e nas quais confia. No abuso sexual, as relações intrafamiliares correspondem à maioria dos crimes notificados – 52%, segundo dados da Abrapia. O incesto – aí estão incluídas as relações entre pais e filhos (biológicos ou não) ou entre irmãos – é detectado em 44% desse universo. A familiaridade entre os personagens de uma situação de abuso sexual é um dos fatores da complexidade desse tipo de delito. A vítima de incesto sofre mais e é mais suscetível a novas ocorrências. O processo geralmente começa com carícias simples e pode até chegar ao contato genital. Às vezes, o que move o agressor é a carência de afeto e não o desejo sexual propriamente dito. Na maioria das ocorrências, existe um quadro de pedofilia. Sem compreender inteiramente a própria sexualidade, incapaz de identificar o limite entre carinho

e a agressão, envergonhada por estar envolvida naquela situação, a criança pode levar meses, ou mesmo anos, para revelar o fato (p.52).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define, como diretrizes da política, a municipalização do atendimento, a criação dos conselhos de direitos e fundos da infância e a integração operacional dos órgãos dos três poderes encarregados do atendimento inicial a todas as formas de violação dos direitos da criança e do adolescente (Brasil, 1990). Os princípios que decorrem dessas diretrizes são a descentralização político administrativa, a participação e mobilização popular e a transparência da gestão financeira na aplicação de recursos públicos.

De acordo com a citada Lei, a criança e o adolescente têm o direito à proteção contra o abuso. Têm, ainda, o direito de receber atendimento quando vítima de qualquer uma das modalidades de abuso. Entretanto, essa política social estabelecida pelo ECA (Brasil, 1990) ainda não está plenamente implementada, o que depende da vontade dos governantes e da colaboração e participação de todos os que se inserem na comunidade brasileira, sendo necessário um trabalho conjunto para a plena estruturação desse atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência e abuso sexual, para que se possa atender, de forma efetiva, a toda a demanda.

As leis ainda não estão atendendo aos seus objetivos da forma esperada, e, para isso, é necessária a mobilização de todos em favor do real atendimento aos direitos das crianças e dos adolescentes. Nesse sentido, os setores de saúde já vêm sendo sensibilizados e a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) vem, desde 1998, realizando campanhas de prevenção de acidentes e violência contra crianças e adolescentes, com o objetivo de conscientizar os profissionais de saúde da necessidade de reconhecer, notificar e tratar os casos de maus-tratos e abusos.

A determinação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a sensibilização da SBP, vêm gerando, gradativamente, resultados positivos, embora lentos (Brasil, 1990). Em muitas cidades, não somente os hospitais de atendimento a crianças, mas também os hospitais gerais vêm utilizando fichas de notificação compulsória, treinando os profissionais de seus quadros e reorganizando os serviços para atender às especificidades dessa demanda. Nessa perspectiva, ao ser detectada uma situação de abuso sexual que ainda guarda sinais da violência ocorrida, a criança deve ser encaminhada a hospital ou a instituto médico legal. Se houver, em sua cidade, um hospital infantil ou um hospital 'amigo da criança', deve-se recorrer a eles,

preferencialmente, para esse atendimento, pois suas equipes são mais bem treinadas e capacitadas para cuidar de crianças e adolescentes. Entretanto, se não houver hospitais dessa natureza, a criança deve ser encaminhada, imediatamente, ao pronto-socorro mais próximo.

A seguir, deve ser solicitado ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente serviço médico, na rede hospitalar de sua cidade, e atendimento especializado em crianças e adolescentes molestados. Para complementar a especialização dos serviços médicos, as organizações não-governamentais começaram a se especializar em serviços de educação e em atendimento psicológico e jurídicosocial a crianças e adolescentes que sofreram abusos. Essa instituição, juntamente com alguns centros de defesa, como aqueles voltados à Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, vem colaborando com a implementação das primeiras políticas nacionais de enfrentamento de maus-tratos, abuso e violência sexual. Esse conjunto de organizações foi protagonista, por exemplo, da elaboração do primeiro programa federal de atendimento, o programa Sentinela.

As crianças e os adolescentes que forem sexualmente abusados devem ser encaminhados, em sua cidade, a instituições voltadas ao atendimento psicossocial a esses indivíduos. Caso não existam essas instituições no município, esse serviço especializado precisa ser solicitado nas cidades mais próximas, no sentido de prestar à criança ou ao adolescente violentado os serviços em educação, atendimento psicológico e jurídicosocial.

## **6.2 Tema I - Concepção de Infância**

A fim de conhecer a concepção de infância dos adolescentes desta pesquisa, foram colocadas três questões: “O que pensas da tua infância?” “O que gostavas mais na tua infância?” e “O que gostavas menos na tua infância?”. A seguir, apresentam-se os dados obtidos, a partir das respostas dos participantes.

### **6.2.1 Concepção global de infância**

Pela primeira pergunta, procurou-se conhecer o que as crianças e adolescentes lembram sua infância e quais as marcas que alguns fatos deixaram em suas vidas e em sua autoestima.

**Quadro 2 - O que pensas da tua infância? Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens.**

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. Boas Recordações</b>	<p>“Foi muito boa” (suj2)</p> <p>“boas... lembro que a gente morava com meu pai, com minha mãe a gente se dava muito bem” (suj 3)</p> <p>“Minha mãe disse que eu era chorão, mas eu não lembro. Lembro que eu brincava dentro de casa, ficava em casa, não saía muito. O que eu penso é que eu fui um bom filho.”(suj4)</p> <p>“minha infância eu achava muito mais fácil do que hoje em dia, sinceramente. Porque, sei lá, acho que na minha infância eu era menos maduro, não tinha responsabilidade, não tinha que assumir um papel de várias coisas, você não tinha que tá que tendo que se preparar a cada dia mais para uma nova etapa” (suj6)</p> <p>.Minha infância... Eu tenho vontade de voltar a ser criança de novo, a fazer as coisas que eu fazia no passado. Brincar com minhas amigas, qualquer coisa.(suj.8)</p> <p>Eu brincava bastante e ficava muito próxima da minha família. E (lembro) das viagens (suj9).</p> <p>Eu não me lembro de nada, só lembro que era boa, porque eu vivia com minha mãe (suj10).</p> <p>“Eu não lembro nada. Nada de nada. Era boa, ótima” (suj11).</p> <p>“Eu morava com minha avó, com mais ou menos 8 ou 9 anos, fui morar com ela e morei mais ou menos uns 4 anos com ela e gostava bastante do local onde morava, as coisas eram longe, mas eu gostava porque passava uma tranquilidade muito grande, e com meus irmãos, tinham as brigas mas era normal, e eu gostei de lá até um certo ponto, porque com uns 12 anos meu padrasto tentou a primeira coisa comigo, aí eu fique até uns 14 anos meio revoltada, neurótica, coisas assim” (suj-12)</p> <p>“A infância era boa, brincava, conversava e se divertia”... (suj 14)</p>	10	58,8%



<b>2. Más recordações</b>	<p>“Eu não tive infância” (suj1)</p> <p>“Lembranças ruins, quando eles se separaram. Aí eu tive que morar com meu pai e minha vó, aí depois eu voltei pra morar com minha mãe, tipo peteca, sabe? Pra lá e pra cá. Isso foi muito ruim pra mim, porque não me adaptava com as pessoas” (suj3)</p> <p>“lembranças não muito boas. A infância eu prefiro deixar no passado mesmo, não penso muito, não ficar tentando lembrar o tempo todo ocupa muito o meu pensamento.”(suj5)</p> <p>“Vixi... eu não sei não me lembro de nada não. Alguma né, deixa eu ver... (risos) Minha mãe me deixava em casa sozinha, era pequenininha, aí eu fiquei dentro de casa e meus irmãos foram para minha avó e eu cai da rede” (suj13).</p> <p>“É...Assim... Um fato marcante que eu me lembre até hoje? Foi a morte da minha tia. Porque ela era muito especial para mim e tudo o que eu precisava, recorria a ela” (suj15)</p>	5	29,4%
<b>2. Não respondeu</b>	Suj. 16 Suj. 17	2	11,8%
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>100%</b>

Apesar dos sofrimentos e vexames vivenciados pelos adolescentes desta pesquisa, pôde-se constatar que, para eles, a infância é lembrada, sobretudo, como um período bom de suas vidas (N= 10; 58,8%). No entanto, existem também recordações negativas que se prendem a uma sensação de abandono devido à separação dos pais, solidão decorrente de negligência ou morte de adulto com quem existia uma vinculação afetiva (N= 5; 29,4%).

Assim, as lembranças e determinadas situações traumáticas ainda são lembradas por cinco dos participantes, enquanto para outros dez, elas parecem ser sistematicamente evitadas, impedindo de as recordações dos aspectos que estejam ligados a elas, permitindo que aflorem somente os fatos bons e que lhes foram agradáveis.

Muitas vezes, os traumas vivenciados na infância podem persistir na lembrança dos adolescentes e adultos, gerando comportamentos ansiosos ou depressivos, como

respostas cognitivas, afetivas, fisiológicas e comportamentais, evolutivamente desenvolvidas em busca de proteção (Shinohara & Nardi, 2001).

### 6.2.2 Memórias mais positivas da infância

A seguir, analisam-se respostas das crianças/jovens sobre os acontecimentos da infância que lembram como bons. Esta pergunta teve a intenção de conhecer a influência desses acontecimentos no desenvolvimento da personalidade das pessoas. Entende-se que as ocorrências de boas recordações da infância e da adolescência podem ter um efeito protetor, em longo prazo, na saúde emocional, na idade adulta.

A presença de variáveis protetoras, tais como suporte social, representado pela existência ou disponibilidade de uma rede de suporte social oferecidos à criança e ao adolescente, levando-os a se sentirem importantes, valorizados e amados, pode amenizar a experiência do estresse e os seus efeitos na saúde emocional dos adultos e idosos (Goldstein, 1995).

O quadro 3 mostra que a maioria das verbalizações se reportam a uma relembração do prazer com as brincadeiras da infância (N= 10; 58,8%), ressaltando a liberdade, as brincadeiras nas ruas, que oportunizaram o convívio com os amigos e a vivência de experiências que poderão ter uma significativa influência na compreensão da saúde física e psicológica dos indivíduos em períodos posteriores da vida, especificamente na velhice (Cupertino *et al.*, 2006).

Todas as outras boas lembranças apresentam um caráter residual referindo-se à escola que frequentava quando criança (N= 1; 5,8%); as viagens que fazia (N= 1; 5,8%); os amigos com quem convivia (N= 1; 5,8%); os programas de TV infantis que assistia (N= 1; 5,8%); a sua inocência (N= 1; 5,8%). Tal mostra a inexistência de qualquer referência ao contexto familiar como memória positiva.

As crianças amadurecem a partir daquilo que vivenciam. São muitas as sequelas biopsicossociais da exposição à violência vivenciada no sistema familiar, na fase de desenvolvimento (Davies & Flanney, 1998). Isso pode ser comprovado pelas palavras do suj. 5, no quadro situado na página seguinte, ao explicar que, antes, era ainda muito infantil, mas depois do ocorrido foi forçada a se tornar adulta antes do tempo. “Tive que ser uma pessoa que não era. É isso. [...] Não.”

**Quadro 3 - O que gostavas mais na tua infância? Categorias, Exemplos, Frequências e Porcentagens.**

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. Brincar</b>	Brincar e brincar e brincar (suj 2) Eu só pensava em brincar, meu negócio era brincar, com meus amigos, correndo na rua (suj 3) Gostava de ficar brincando, não ligava muito pras coisas adultas, sabe? (suj. 16) Brincar com minhas bonecas (suj. 6) Gostava mais de brincar de boneca, eu tinha uma amiga que morava lá perto de casa, aí a gente brincava com ela. Aí que todo dia eu ia pra lá brincar com ela (suj 8) Acho que era brincar de boneca (suj 10) Eu jogava de bola (suj11) Era principalmente o local porque eu brincava bastante, eu hoje não tenho total liberdade como eu tinha lá, lá não tinha perigo e a gente só brincava (suj12). Adorava pular corda (suj.13) Adorava brincar com os amigos (suj. 17)	10	58,8%
<b>2. TV</b>	De assistir televisão (suj 4)	1	5,8%
<b>3. Amigos</b>	Ter amigos. Porque era muito bem ter companhia (suj 14)	1	5,8%
<b>4. Viajar</b>	De viajar (suj9)	1	5.8%
<b>5. Inocência</b>	Acho que era mais minha inocência. [...] Assim, porque antes do fato ocorrido eu era muito mais pra criança, [gostava de ficar brincando, não ligava muito pras coisas adultas, sabe?] Aí depois do ocorrido eu me tornei adulta antes do tempo. Tive que ser uma pessoa que não era. É isso.[...] Não. Acho que não tem nada que não gostasse não (suj5).	1	5.8%
<b>6. Escola</b>	De... acho que de estudar no colégio quando eu era menor, porque eu me sentia melhor lá, apesar de ser pequeno, era melhor lá, as pessoas me tratavam bem, era melhor lá do que no colégio atual (suj15).	1	5.8%
<b>7. Não respondeu</b>	(suj. 1) e (suj. 7)	2	11,8%
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>100</b>

As cicatrizes emocionais decorrentes do abuso na infância podem persistir por muitos anos e resultarem em comportamentos depressivos (Freitag, Lazovitz & Kini, 1998), ansiedade, perturbações do apetite, queixas psicossomáticas, comportamentos promíscuos, entre outros sintomas (Perks & Jameson, 1998).

### 6.2.3 Memórias mais negativas da infância

**Quadro 4 - O que gostavas menos em tua infância? Categorias, Exemplos, Frequências e Porcentagens.**

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. Atividades lúdicas específicas</b>	De jogar de bola? [risos] Eu nunca gostei de bola. Pra mim, eu achava que bola era pra garotos. Sempre achei (suj6). Não gostava de brincar de carimba porque dói muito, levei bolada nas costas já (suj13).	2	11,8%
<b>2. Isolamento/ficar em casa</b>	De ficar dentro de casa. Porque não tinha coisas pra fazer dentro de casa, brincar, essas coisas (suj2). De ficar só. Sempre gostava que minha mãe estivesse perto de mim, meu pai, meus amigos [...] Nunca gostei de estar sozinha, isolada das pessoas (suj3) Não gostava de ver meus pais brigando (suj. 16). De ficar em casa trancado [...] Quando minha tia ia deixar minha irmã no colégio, eu ficava (suj. 4). Não gostava de brincar sozinha dentro de casa. Não gosto não (suj8). De ficar em casa (suj9). De ficar só (suj.10). O que eu menos gostava era que lá era de ruim acesso, era longe de tudo, transporte era ruim, o acesso lá das coisas era bem escasso (suj 12). Não gostava que me repreendessem (suj. 11).	9	52,9%
<b>3. Contexto de vida</b>	O que eu menos gostava? (Silêncio) (suj. 1). Eu menos gostava do convívio da minha mãe (suj15). Não gostava do lugar em que morava (suj. 7). Não gostava da escola (suj. 17).	4	23,5%
<b>4. Fofocas</b>	Eu não gostava das fofocas, tinha muitas pessoas que não gostavam de mim porque eu era calada (suj 14). Não gostava de falsidade (suj. 5).	2	11,8%
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>100</b>

O quadro 4 apresenta as respostas dos pesquisados referentes à indagação sobre o que menos gostavam na sua infância. As opiniões dos adolescentes sobre o que não gostavam, quando crianças, se enquadram em quatro categorias. Em primeiro lugar o isolamento (N= 9; 52,9%); em segundo as atividades lúdicas (N= 2; 11,8%). Todas as restantes apresentam referências residuais: contexto da vida (N= 4; 23, 5%); Fofocas (N= 2; 11,8%).

Como se observou, a experiência de isolamento foi a categoria mais apontada (N= 7; 63,63%). Este isolamento refere-se ao ficar sozinho em casa. De fato, as crianças vítimas de incesto, geralmente, se isolam e não participam de atividades sociais, quase sempre porque não têm permissão para sair de casa (Silva, 1998).

Neste sentido, quanto às fofocas, um entrevistado (N= 17; 9,1%) referiu não gostar dos comentários que muitas pessoas faziam por ser ela muito calada e arredia a essas pessoas.

Em relação ao contexto, familiar, um dos entrevistados (N= 1; 9,1%) refere que não gostava do convívio com a mãe. A rejeição à mãe se deve ao fato de ela o ter desprezado, quando ele era pequeno.

Sentindo-se abandonada pela mãe que, para toda criança é o maior ponto de apoio, a criança se sente relegada e permanecerá com marcas para o resto da vida, como se vê na fala do suj.5, ao afirmar: “o que eu menos gostava era do convívio da minha mãe”.

### **6.3 Tema II – Aspectos Vivenciais na Infância**

O tema relativo a aspectos vivenciais da infância foi explorado através de três questões: a primeira, relativa às pessoas com quem convivia, quando criança, outra sobre a opinião referente ao relacionamento com essas pessoas e a última, sobre a existência de amigos e o que fazia com eles.

#### **6.3.1 Com quem vivia**

O quadro 5 mostra que a maioria dos entrevistados vivia com pai e mãe o que caracteriza a convivência em família nuclear (N= 10; 58,9%); com a mãe e irmãos (N= 3; 17,6%); com mãe e padrasto (N= 3; 17,6%); com outros familiares (N= 1; 5,9%); vivenciaram a experiência presenciar a separação de seus pais e a mãe passando a morar com os filhos e um novo companheiro, e padrasto das crianças.

Com exceção de um caso, neste estudo viu-se que a mãe continua sendo a tutora e cuidadora dos filhos desempenhando grande importância dentro da estrutura familiar da população pesquisada (Paludo & Koller, 2008).

**Quadro 5 - Com quem vivias? Categorias, Exemplos, Frequências e Porcentagens. Critério sujeitos.**

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. Família nuclear com ambos os pais</b>	Com pai e mãe	10	58,9%
<b>2. Com um dos progenitores e demais familiares</b>	Com a mãe e irmãs	3	17,6%
<b>3. Com outros familiares</b>	Com a mãe e padrasto	3	17,6%
<b>4. Com outros indiferenciados</b>	Com avós e tia	1	5,9%
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>100</b>

Constatou-se que, tomando-se os adolescentes que moram apenas com as mães e aqueles que vivem com a mãe e o padrasto, 40% mantêm contato dentro de casa com a figura materna, Os resultados desta pesquisa indicam que a mãe continua sendo o elemento principal dentro do lar, mas não o único.

### 6.3.2 Relacionamento com as pessoas com quem vivia

Através da questão colocada “Como era o teu relacionamento com as pessoas com quem vivias?” analisa-se o tipo de convivência em relação às pessoas com quem os entrevistados moravam, quando crianças. Identificamos quatro categorias de relacionamento: bom, mau, irregular e com deterioração da família.

A maioria das verbalizações dos jovens expressa que sempre manteve um bom relacionamento com a mãe e com as demais pessoas de sua convivência (N = 11; 64,6%). Em segundo lugar, encontramos verbalizações sobre um relacionamento irregular (N = 2; 11,8%), deterioração relacional (N= 2; 11,8%) e mau relacionamento (N= 2; 11,8%)

O quadro 6 ilustra as respostas dos entrevistados sobre a forma como se relacionavam com os familiares com quem moravam, durante a infância. A pesquisa demonstrou uma inquietação, por parte dos entrevistados, ao responder a essa indagação. Houve, de forma geral, um constrangimento para falar sobre o que menos gostava ou não gostava na infância por estar relacionado direto ou indiretamente com o fato vivenciado ou ainda com as pessoas envolvidas.

O sujeito 15, por exemplo, não gostava do convívio da mãe, aparentemente, pela sua omissão frente ao que se passava.

**Quadro 6 - Como era o teu relacionamento com as pessoas com quem vivias? Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens.**

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. Bom</b>	<p>Bom. (suj2)</p> <p>Muito bom, assim, meu pai, gostava muito dele e da minha mãe... Meus irmãos, sempre têm aquele atrito, aquelas coisas de irmãos mesmo, mas era bom (suj3)</p> <p>Um bom relacionamento, eu diria. Íamos à Igreja, também com minha tia, desde pequeno ela também cuidou de mim. (suj4)</p> <p>“Com meus irmãos era bom, me dava muito bem, apesar de brigar, como sempre tem, com minha mãe, com meu padrasto também, até certo ponto” (suj 5)</p> <p>“É muito bom por um lado e chato pelo outro, porque, às vezes, mesmo com aquela pessoa de dentro de casa, você se sente seguro.” (suj6)</p> <p>Era bom. Era bonito. (suj.8)</p> <p>Era bom, muito bom. (suj9)</p> <p>Às vezes eu era ignorante com minha mãe e todo mundo, era um relacionamento bom, mas não sei dizer por que (suj10)</p> <p>“minha irmã e minha mãe, a gente sempre foi bem amiga, só que depois... A minha irmã também, a gente ficou bem afastada porque ela não queria morar mais com minha mãe e meu padrasto era um pai para mim até meus 12 anos” (suj 12)</p> <p>Era bom, a gente vivia na paz (suj. 14)</p> <p>É... Com minha tia e com minha avó sempre foi um relacionamento muito agradável, (suj 15)</p>	11	64,6%
<b>2. Irregular</b>	<p>Eu mesmo não sei. Tinha dia que era bom, tinha dia que era ruim, era normal (suj 11)</p> <p>Mais ou menos. Meu pai não me deixava sair e eu desobedecia a ele, minha mãe não estava nem aí. (suj 13)</p>	2	11,8%
<b>3. Deterioração relacional</b>	<p>Com meus irmãos era bom, me dava muito bem, apesar de brigar, como sempre tem, com minha mãe, com meu padrasto também, até certo ponto em que se tornou insuportável o convívio com ele (suj7)</p> <p>Com minha irmã e minha mãe, a gente sempre foi bem amiga, só que depois... A minha irmã também, a gente ficou bem afastada porque ela não queria morar mais com minha mãe e meu padrasto era um pai para mim até meus 12 anos, mas depois ele ficou sendo uma pessoa que morava dentro da minha casa, mas que eu não conhecia ele (suj 16)</p>	2	11.8%
<b>4. Mau</b>	<p>Com minha mãe não, ela me desprezou quando eu era pequeno, ia para as festas e o companheiro da minha tia nunca falou comigo. (suj 17)</p> <p>Com meu pai (suj. 1)</p>	2	11,8%
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>100</b>

Considerando uma compreensão geral dos contextos familiares, percebe-se o relacionamento em dois eixos positivos e negativos no convívio da família. Há três nuances determinantes para isso, em primeiro, podemos destacar que, em alguns casos, o abuso ocorreu após a chegada de uma terceira pessoa, um padrasto, por exemplo; em segundo, o abuso ocorre por circunstâncias externas, apesar de próximas as famílias, um vizinho, um namorado, um desconhecido; em terceiro, há os casos de exploração sexual, uma das entrevistadas foi levada pela própria irmã mais velha para as festas em que isso ocorria. No que diz respeito a relação paterna, circunstâncias em que ele é o próprio abusador, o convívio é considerado de irregular a mau.

Nesse sentido, verificou-se que o relacionamento dos jovens com as pessoas com quem conviviam se assentava em dois eixos: um positivo e outro negativo. Para uns, o relacionamento com os pais era muito bom: "meu pai, eu gostava muito dele e da minha mãe... (suj3)." Entretanto, dentro da própria família nota-se a oscilação entre um polo e o outro (positivo e negativo): "Meus irmãos, sempre têm aquele atrito, aquelas coisas de irmãos mesmo, mas era bom" (suj3). "Eu mesmo não sei. Tinha dia que era bom, tinha dia que era ruim, era normal" (suj 11).

No que se refere ao conflito, Simmel citado por Martini (2000) "analisa o conflito como socialização, ou seja, ação social originada por vários fatores dissociantes como inveja, necessidade, ódio, desejo" (p. 258). Assim, o conflito entre pais e filhos é caracterizado por motivos divergentes, como o desejo de excessiva liberdade, de saídas com os amigos, com as quais os pais não concordam, entendendo-se, portanto, que a situação conflituosa é inevitável no âmbito familiar entre pais e filhos, principalmente, adolescentes, devido algumas implicações nas relações familiares das dificuldades financeiras, vivenciadas pelas famílias pobres.

Muitas garotas entram em conflito com suas mães por motivos diversos geralmente relacionados ao fato de divergirem da opinião da mãe e por questionarem suas imposições. Apesar de existirem mães que desejam que suas filhas vivam tudo aquilo que elas não viveram na sua adolescência e juventude, algumas outras agem de forma contrária, não permitindo ou evitando que suas filhas vivam mais do que elas viveram ou tiveram em sua juventude.

Um motivo de conflito muito comum entre pais e adolescentes reside no fato



destes quererem fazer algo com o qual a mãe não concorda, como ir a lugares que a mãe considera ruins ou andar com determinadas pessoas que ela não gosta, seguir determinada religião ou não ter os mesmos gostos que ela em relação ao vestir-se, uso de pincengs ou tatuagens (Tessari, 2008).

Os pais, muitas vezes, não se conformam com a perda do 'posto' de herói insubstituível dos filhos, quando estes começam a reconhecer seus defeitos e falhas. Muitos pais tentam controlar exageradamente a vida dos filhos, como se pudessem, com isso, não os deixando crescer e tomar suas próprias decisões. Assim, não respeitam sua privacidade, querem participar da vida deles de forma integral e usam como instrumento de controle a alegativa a respeito dos perigos referentes à violência, ao uso das drogas e a AIDS, entre outros (Tessari, 2008).

Por outro lado, o convívio com os irmãos é referido, por alguns jovens, como bom, enquanto a presença do padrasto é vista como inoportuna e incomodante.

*“O meu relacionamento com meus irmãos era bom, me dava muito bem, apesar de brigas, né, como sempre tem, com minha mãe, com meu padrasto também, até certo ponto em que se tornou insuportável o convívio com ele”* (suj.5).

A convivência com os avós foi referida como muito boa, pelo único participante que, quando criança, não morava com a mãe e que tem algumas queixas em relação a ela:

*“eu morava com meus avós. Com meu avô e minha avó. Eu gostava muito de estar perto deles. Minha mãe saía e me deixava sempre com eles, com meu irmão. Meu irmão teve que se afastar por uns tempos, foi morar com meu pai, meus pais se separaram. Atualmente, venho convivendo mais com minha mãe e minha vó”* (suj7).

Contatou-se, pelas respostas que, na convivência familiar, as crianças e adolescentes presenciam muitos atritos entre familiares, principalmente entre os pais, além de muitas intransigências dos pais em relação aos filhos, aos quais não dão o devido carinho, afeto e, principalmente, orientações e bons exemplos, o que vai criando um distanciamento dessas crianças e adolescentes em relação à família.

### 6.3.3 Existência de amigos nos contextos anteriores de vida

Reconhecendo a necessidade de a criança ter amizade com outras crianças e da importância que os amigos têm para o seu desenvolvimento psicológico e social, lançou-se a questão na qual se indagou sobre a existência de amigos na infância (Quadro 7) e sobre o que faziam juntos (Quadro 8). A amizade envolve afeto, troca na relação, e isso só vai aparecer por volta dos seis ou sete anos. Antes, o que surge é um suporte para futuras relações afetivas de amizade (Elman & Kennedy, 2008).

Os amigos são muito importantes para o crescimento das crianças e adolescentes, pois a criança tem que se sentir inserido em um grupo, aceita pelos familiares e amigos, se sentir aceito pelas pessoas de sua convivência, pois do contrário, torna-se difícil aceitar os outros. Essa aceitação deve se originar desde a vida uterina, quando o bebê tem que se sentir desejado e querido, pois essa é como uma semente que um dia vai germinar.

A maioria dos entrevistados (N = 15; 88,2%) referiu que teve amigos durante a sua infância, com quem brincavam e faziam festas em suas casas. Apenas um dos entrevistados (N = 1; 5,9%) referiu à inexistência de amigos, alegando o jovem que sua mãe não consentia, fazendo que ele se tornasse arredio aos amigos e ficasse sempre dentro de casa (suj.6). O suj 1 não respondeu a essa indagação (N = 1; 5,9%).

**Quadro 7 - Tinha amigos? Categorias, Exemplos, Frequências e Porcentagens. Critério sujeitos**

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. Sim</b>	Tinha (Suj 2; 3; 7; 8; 9,10, 11,12,13,14, 15, 16, 17) Poucos mas tinha (suj4) Tinha muitos (suj5)	15	88,2%
<b>2. Não</b>	Não. Nunca fui de estar com muitas amizades, porque minha mãe nunca deixou. Eu fui sempre presa dentro de casa. Eu era mais de ficar dentro de casa (suj6).	1	5,9%
<b>3. Não respondeu</b>	Suj1	1	5,9%
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>100</b>

O fato de a maior parte dos participantes, neste estudo, referirem ter tido amigos na infância revela-se como um aspecto muito positivo visto que as amizades da infância ajudam a criança a construir sua visão do mundo e, muitas vezes, imprimir a coragem necessária para arriscar um pouco mais na descoberta do que está à sua volta. Nos seus

relacionamentos com os amigos, as crianças testam a sua capacidade de desempenhar papéis próprios da vida adulta, como o amor, o ciúme, a traição e o perdão, preparando-se para enfrentar o longo processo de crescimento e interação com os outros. Segundo Mexia (2010), os amigos de infância representam um laço único que resiste ao tempo e à distância. As pessoas adultas, geralmente, sentem um grande prazer em encontrar os amigos da infância para falar das aventuras inconfessáveis, como pregar peças à professora de quem não gostavam, ou aos amigos briguentos. Essas recordações permitem reviver a infância como um momento privilegiado, onde se consolidaram as primeiras e verdadeiras amizades, iniciadas entre os 3 e os 6 anos de idade.

Sobre o que as brincadeiras realizadas com os amigos, os participantes referiram brincar (N = 12; 70,6%), havendo, entretanto, alguns que disseram que conversavam com esses amigos (N = 3; 17,6%), e uma referência apenas, relativa à ida à igreja com eles (N = 2; 11,8%) (Quadro 8).

**Quadro 8 - O que faziam juntos? Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens.**

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. Brincar</b>	Brincava de tudo, todo tipo de brincadeira que existia a gente brincava (suj2). Brincava, dançava, saía junto, ia pro colégio (suj3). Ficava brincando na rua ou em casa (suj4). Brincava de qualquer coisa, sair com ela, a mãe deixa (suj8). Brincar e fazer festa lá em casa". (suj9). Nós ia para a praça, nós brincava (suj 10). Ah, a gente ia 'pras' festas, ia sim, ficar dentro de casa.(suj11) Brincávamos muito (suj 7) A gente gostava bastante de... porque lá era cidade pequena e as ruas não eram asfaltadas e a gente gostava muito de brincar de carimba de bola. (suj12). Sai para as festas.[...] Festas juninas, coisas assim, mas era de crianças, tudo de criança (suj13). Brincava também muito (suj14). A gente brincava, passeava (suj. 15).	12	70,6%
<b>2. Conversar</b>	A gente se encontrava mais à noite, pra ficar na calçada conversando. Só ficava conversando e pronto, não era muito de sair. (suj5) Conversava muito (suj16) Passear e conversar com os amigos (suj 1)	3	17,6%
<b>3. Frequentar igreja</b>	Também tinha a igreja que a gente ia junto, mas só isso mesmo. (suj 6) Ir à Igreja (suj 17)	2	11,8%
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>100</b>

A predominância das brincadeiras é normal, pois no convívio com os amigos a criança assume-se e inicia o seu processo de independência em relação à família, com a qual não tem uma relação tão globalizante como a que tem com um amigo especial, que é o companheiro privilegiado nos jogos e um confidente no início das relações afetivas (Mexia, 2010).

As amizades da infância poderiam perdurar ‘para além do tempo e da distância’, se fossem alimentadas para sobreviverem mesmo nos momentos em que o nosso melhor amigo fossem posto ‘fora de jogo’. Assim, é preciso alimentar as amizades das crianças para que resistam aos períodos de separação.

Ainda para Mexia, a importância de um amigo de infância e de uma rede de amigos tem sido comprovada por muitos teóricos como condicionadora de uma melhor saúde física e melhor bem-estar psicológico, na vida adulta, visto que são os amigos que dão suporte emocional, conselhos e ajuda prática, aliviando muito o estresse da vida diária.

#### **6.4 Tema III – Concepção de Vida Atual**

Sobre o que pensam sobre a vida atual, as respostas dos adolescentes foram agrupadas em três categorias que refletem no seu conjunto o desejo de normalização, a consideração da sua atual vida como boa e como triste e difícil. O maior índice de verbalizações incidiu na categoria ‘boa’ (N = 10; 71,4%) que corresponde aos adolescentes que disseram que consideram boa a sua vida atual o que pode ser explicado pelo retorno à tranquilidade, após a ocorrência do abuso sexual sofrido e de estar atualmente, num abrigo para menores em situação de risco.

*“É muito boa, comparada com o passado. Por conta da minha vida ter mudado bastante. Isso me deixou muito mais feliz hoje do que antes” (suj9).*

No entanto, a consideração da sua vida como triste e difícil (N= 4; 23,5%), pode também ser interpretada em parte pelo motivo de estarem retidas no abrigo.

*“É mais ou menos. A minha tá ruim porque eu tô aqui, queria tá lá em casa” (suj11).*

A categoria ‘desejo de normalização’ surge de forma residual (Quadro 9).

**Quadro 9 – O que pensas sobre a tua vida atual? Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens.**

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Desejo de normalização</b>	Eu espero que volte ao normal (suj1) Tudo vai se arruma novamente (suj 17)	2	11,8%
<b>Boa</b>	Legal, muito divertida também (Suj2) É bem legal. Mexida, mas não tanto. Tem seus momentos difíceis, tem momentos tristes, alegres, mas eu gosto da minha vida. (suj3) Estou andando mais ou menos bem na escola, porque teve um ano que repeti, porque não me interessei, mas eu penso que estou bem. (suj4) Minha vida atual pra mim é ótima agora. Eu não tenho nada que reclamar não (suj5) Minha vida hoje em dia também é maravilhosa, graças a Deus. Minha convivência com os amigos é maior ainda. Hoje posso ter meus amigos. Claro e evidente que eu tenho que escolher as pessoas com que eu me relaciono, as pessoas com que eu tô andando. Por exemplo, se um amigo meu não é evangélico, não é da igreja, eu não ando muito, evito me aproximar. A maioria dos meus amigos, uns são católicos, outros são evangélicos. É assim (suj 6) É muito boa, comparada com o passado. Por conta da minha vida ter mudado bastante. Isso me deixou muito mais feliz hoje do que antes (suj9) “É boa, só não é ‘mais boa’ porque eu não tô em casa, porque em casa a gente faz o que quer, acorda na hora que a gente quer, come o que a gente quiser e aqui não... aqui é diferente (suj10) Para mim está bom, mas eu quero que ela se torne cada vez melhor, apesar de estar bom, eu não me contento ainda, em termos de família, financeiro, mas principalmente familiar.(suj12) É boa. Tem mais coisas boas né? (suj13) A vida é boa porque tenho minha família do meu lado.(suj14) Considero minha vida boa (suj 16)	11	64,7%
<b>Triste/difícil</b>	Minha vida é normal, lá em casa é cheia de briga, meus primos brigando, a minha vida ficou triste. (suj 8) É mais ou menos. A minha tá ruim porque eu tô aqui, queria tá lá em casa.(suj11) A minha vida hoje... Ela mudou muito do passado, conheci novas pessoas, novos lugares, a escola mudou e em casa também com os familiares, tive muitas perdas e também... É, muitas perdas, mas... O que eu penso... Não, é do futuro isso, não posso falar agora.(suj15) Ainda tenho muitas dificuldades (suj 7)	4	23,5%
<b>Total</b>		17	100,0%

Os adolescentes que foram encaminhados a um abrigo de proteção, por se acharem em situação de risco em seus lares, em sua maioria, referiram que sua vida,

atualmente, está muito boa, quando comparada com o sofrimento vivenciado no passado, quando sofreram abusos sexuais. Pelo fato de terem sido livrados dos seus aliciadores, os adolescentes se sentem aliviados e consideram que agora estão muito bem, fazendo-os se sentirem livres e bem mais felizes do que antes.

A saudade do lar, entretanto, é referida, pelo fato de terem perdido a liberdade vivenciada em casa e o convívio com seus familiares, tendo que cumprir normas e tarefas.

*“É boa, só não é ‘mais boa’ porque eu não tô em casa, porque em casa a gente faz o que quer, acorda na hora que a gente quer, come o que a gente quiser e aqui não... aqui é diferente” (suj10).*

O abrigo é um lugar em que o adolescente se sente protegido, uma vez que, no lar, seus pais não souberam oferecer aos filhos menores condições dignas para o pleno desenvolvimento e formação integral. Assim, a violação desses direitos, impossibilita os pais de continuarem cuidando de seus filhos menores, perdendo o poder familiar. Entretanto, a destituição do poder familiar acarreta efeitos nocivos daí porque ela só poderá se decretada quando for comprovado, inequivocamente, o prejuízo do convívio familiar à criança, violando, assim o seu melhor interesse.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o afastamento da criança em relação ao lar é uma medida “provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade” (Brasil, 1990, artigo 101, parágrafo único).

A responsabilidade dos abrigos de menores em situação de risco é a de cuidar de crianças e adolescentes que necessitam de proteção especial, por estarem susceptíveis a sofrerem danos pessoais e sociais, em razão dos seus direitos estarem sendo desatendidos ou violados.

## **6.5 Tema IV: Aspectos Vivenciais Atuais**

No âmbito deste tema foram colocadas duas questões aos participantes. Uma sobre com quem vivem atualmente e outra sobre como é o seu relacionamento com as pessoas com quem vivem.

### 6.5.1 Contexto atual de vida

Verificou-se a existência de cinco contextos de vida. Em primeiro lugar, verifica-se que o maior número de referências se relaciona com o viver somente com um dos progenitores, fazendo outros familiares igualmente parte desse contexto de vida (N= 8; 57,14%). Em segundo lugar emergem as categorias relativas ao abrigo, ao viver com ambos os pais e ao viver com outros familiares que não os pais (cada uma N= 3; 17,6%). O viver com o marido (N=1; 5,9%) e com outros familiares sem a presença de qualquer um dos progenitores (N=3; 17,6%) apresenta valores residuais.

**Quadro 10 - Com quem vives atualmente? Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens.**

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. Pessoas do abrigo</b>	Aqui no abrigo [...] Hoje tô com o Lindemberg e com a Flaviana, só que tipo a Flaviana tá indo embora mais cedo. [...] Gostei mais deles. Hoje à noite é o Andrei e a Herbênia. (suj1). Agora eu tô no abrigo né? (suj13) Vivo no abrigo (suj 7).	3	17,6%
<b>2. Pais e outros familiares</b>	Meus pais (suj2) Com as mesmas pessoas que eu vivia, minha mãe, meu pai, minha tia... (suj4)	2	11,8%
<b>3. Um dos progenitores</b>	3. Com meu irmão e minha mãe. (suj3) Hoje eu vivo com minha irmã, meus dois irmãos, meu pai e minha madrasta (suj5) Com minha mãe, minha avó (suj6) Com minha mãe. (suj10) Eu vivia com minha irmã, com minha mãe, com todo mundo (suj. 11). Com meu pai, minha madrasta, a mãe dela e meus irmãos e o enteado do meu pai. (suj12) Minha mãe, meu irmão, minha cunhada, meus sobrinhos e só. (suj14) Com meus avós, minha tia, minha irmã, meu primo, minha mãe e só. (suj15)	8	57,14%
<b>4. Outros Familiares</b>	Eu fico com a minha tia, meus primos. Minha tia agora tem um menino lá que ela cria, é da vizinha e ela cria. Cuida até a mãe dele chegar, que a mãe dele trabalha. Aí eu fico brincando com ele (suj8) Com familiares (suj 17) Com minha família (suj 16)	3	17,6%
<b>5. Marido</b>	Com meu marido (suj 9).	1	5,9%
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>100,0%</b>

Constata-se o predomínio de crianças que vivem com apenas um dos progenitores, mais especificamente com a mãe, predominando, assim, o modelo de família monoparental em que a mãe é a tutora e guardiã dos filhos. No Brasil, o percentual de mulheres chefes de família cresceu 79% em dez anos, passando de 10 milhões, em 1996, para 18 milhões em 2006 (IBGE, 2006).

O crescente percentual de mulheres chefes de família se deve ao excessivo número de casamentos desfeitos, quando os filhos permanecem, na maioria dos casos, sob a custódia da mãe. Além disso, há um elevado número de mulheres que, ao engravidar de um namorado ou companheiro eventual, são desprezadas por esse, assumem o filho sob a categorização como 'mãe solteira' (Cambi, 2009).

O ECA (Brasil, 1990, artigo 101) especifica o abrigo como medida provisória e excepcional, com a intenção de fortalecer os laços familiares e comunitários visando à reinserção das crianças e adolescentes em sua família natural, ou, se for o caso, sua adoção por família substituta.

Essa situação de inserção em um abrigo não se caracteriza como privação de liberdade, mas como uma atenção protetiva às crianças e adolescentes em situação de risco, contrapondo-se ao que perdurou por muitos anos, nas instituições asilares (Priore, 1996; Rizinni & Rizinni, 2004).

#### 6.5.2 Relacionamento no contexto atual de vida

Sobre o relacionamento com as pessoas com quem convive atualmente, identificamos seis categorias distintas relativas a uma avaliação dos mesmos.

Por ordem decrescente, as verbalizações expressam a ideia de que o relacionamento é bom em geral (N = 7; 41,2%); bom com um dos pais (N = 3; 17,6%); bom com outros familiares (N = 2; 11,8%); difícil (N = 2; 11,8%); melhorou muito (N = 2; 11,8%) e não mudou (N = 1; 5,9%).



**Quadro 11 - Relacionamento com as pessoas com quem vive. Categorias, Exemplos, Frequências e Porcentagens.**

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1 Melhorou</b>	Mudou pouca coisa, mas mudou. Minha mãe tá deixando eu sair mais, não tá me deixando mais trancado em casa, eu tou indo mais pros cantos sozinhos, tô indo pro colégio sozinho agora. (suj4). Considero bem melhor agora (suj 16).	2	11,8%
<b>2 Bom em geral</b>	bem (suj1) Sempre foi bom, desde... Só com meu irmão que tem aqueles desviozinhos de vez em quando, mas é muito bom. (suj3) Meu relacionamento é ótimo com meus irmãos, se dão bem, com minha irmã principalmente. Meu pai também, apesar de que tem brigas né, mas que eu sou muito assim é minha madrasta. Sou de contar muitas coisas com ela. Acho que meu relacionamento melhor é com ela mesmo (suj 5) Bem. Não é ruim não. (suj 8) É bom, muito bom. Até o presente momento. (suj9) A gente se relaciona bastante bem, eu com minha madrasta eu tenho uma liberdade que não tinha com minha mãe, eu gosto de me abrir com ela e com meu pai também, algumas questões eu falo para uma e outras eu falo com o outro, com ela eu confio mais do que com minha mãe, com meus irmãos é tudo bem e com meu irmão postigo a gente se dá bem até certo bom, a gente mantém as distâncias, a mãe da minha madrasta me trata bem como se eu fosse neta dela, me trata melhor do que até outras pessoas. Com o meu pai, eu me dou bem, mas tem coisas que eu ainda não consigo falar para ele, outras coisas sim. (suj12) Eu me sinto bem assim, a melhor coisa que a gente tem é a família. Não tem brigas, é tudo na paz (suj14)	7	41,2%
<b>3 Bom com um dos pais</b>	Minha mãe, ótimo. Agora o meu pai... Ruim. Porque, sei lá, ele é muito chato. Ele implica muito comigo (suj2) Com minha mãe né, porque eu só me dou com ela mesma (suj 10). (Eu vivia com minha irmã, com minha mãe, com todo mundo com eles) são ótimas, quando a gente fala com o pessoal pelo telefone está ótimo, não sei quando voltar. (suj11)	3	17,6%
<b>4 Bom com Outros familiares</b>	Tem uma prima minha. (suj 7) É... Acho que como antes, agradável, não mudou nada, exceto o companheiro da minha tia que não fala comigo, acho que pelo fato da minha tia ser muita apegada a mim e muito carinhosa. (suj15)	2	11,8%
<b>5 Difícil</b>	"meu relacionamento com elas é meio difícil, às vezes, porque eu sou muito fechada, não sou muito de conversar, não gosto muito de chegar pra mamãe e: "ó, mãe, aconteceu isso assim e assim". Sei lá, eu tenho vergonha de sentar e conversar. Algumas pessoas não	2	11,8%

	são assim, já eu sou totalmente fechada.” (suj 6) [Estou no abrigo] Às vezes é ruim, às vezes são boas, todo mundo lá gosta de mim e eu de todo mundo, são amigas, sinceras e companheiras.(suj13)		
<b>1. Não mudou</b>	Do mesmo jeito. Não mudou nada.(suj17)	1	5,9%
<b>Total</b>		17	100

A categoria em que mais se enquadram os depoimentos dos participantes reporta-se à manutenção de um bom relacionamento com as pessoas com quem convivem, de modo geral, em que foi ressaltado o bom convívio com os pais, irmãos, outros familiares e até mesmo com a madrasta que, quase sempre é concebida como uma relação conflituosa. Assim, vê-se que, apesar das diferenças de posicionamento a maioria das verbalizações refere aspectos relativos a um relacionamento positivo com alguém do seu contexto de vida o que se constitui como um importante fato protetor para estes jovens.

Entretanto, no seio da família, tem-se constatado muitos desentendimentos, quase sempre decorrentes de problemas, de ordem material ou afetiva, que fazem a família deixar de ser vista como exemplo de solidez da convivência mútua entre duas pessoas ou mais. Isso decorre de motivos diversos, principalmente, pelo fato de se viver em uma sociedade capitalista onde tempo é dinheiro e, obviamente em função da grande diversidade de personalidades, que contribuem para a geração de uma sociedade conturbada (Leite, 2010).

O ser humano nasceu para viver socialmente, para constituir família e assim dar continuidade aos laços de parentesco. Este é o princípio básico da existência humana. Os vínculos familiares se constroem com o respeito à individualidade. Isso permite que a confiança entre as partes vá crescendo. É a confiança que permite que as relações sejam mais próximas. Ultrapassar a barreira da individualidade não é intimidade, é imiscuir-se na vida do outro. Assim, vê-se que para se ter uma vida familiar saudável e com boas relações, é preciso que cada um integrante respeite a individualidade do outros, pois este é o segredo do bom viver.

Neste grupo em que os participantes referem viver bem em família, nota-se que a intromissão da mãe na vida dos filhos adolescentes é mínima. Interrogamo-nos se tal significa que lhes dão liberdade para crescerem, se desenvolverem de forma autônoma e amadurecerem ou se, pelo contrário, significa alguma negligência e

abandono. Sobre as pessoas com quem o adolescente se relaciona melhor, verifica-se, em primeiro lugar, a referência a familiares que não os pais (N= 7; 41,2%), em segundo lugar o pai ou a mãe (N= 4; 23,5%) e em terceiro lugar os amigos ( N=3; 17,6%).

**Quadro 12 - Qual a pessoa com quem você se dá melhor hoje. Categorias, exemplos, frequências e porcentagens.**

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. Mãe ou Pai</b>	<p>É com a minha mãe. Minha mãe é boa pra mim, tudo que eu peço ela faz pra mim. (suj8)</p> <p>Com a minha mãe. Porque ela sempre me ajudou, sempre me apoiou, sempre que eu preciso (suj9)</p> <p>Com minha mãe né, porque eu só “se” sou com ela mesmo. (suj10)</p> <p>Com minha mãe. Porque ela é minha amiga, eu fico conversando com ela e ela me dá conselhos. (suj14)</p>	4	23,5%,
<b>2. Familiar</b>	<p>Tem uma prima minha.(suj2)</p> <p>A minha tia, porque ela passa o dia todo comigo.(suj4)</p> <p>Com a minha vó, porque desde pequena eu fui praticamente criada por ela, passei minha infância todinha na casa dela. Até hoje vivo mais na casa dela do que na minha casa. Gosto muito de estar perto dela, desde o tempo em que meu avô faleceu que gosto de estar presente na vida dela. Ela é idosa e acho que ela precisa sempre de um carinho, de uma neta que dá atenção. Quem dá carinho a ela sou eu. (suj6)</p> <p>Com a minha irmã que tá aqui comigo. Porque sim. (suj11)</p> <p>Em casa, minha irmã, a gente é bem amiga. Porque como eu não morei um bom tempo com meu pai, eu não tenho muito como falar algumas coisas com ele e com minha madrastra, como ela é evangélica, algumas idéias não batem, então eu procuro não entrar nesse conflito, a única pessoa assim com quem eu tenho liberdade mesmo de expressar meus sentimentos é com ela assim, minha irmã e tal. (suj12)</p> <p>Com minha tia, minha tia, porque ela me entender e sempre que estou triste, alegre ou ansioso, eu vou conversar com ela porque eu sei que ela é única lá que me entende. (suj 15)</p> <p>Com pessoas da família (suj 7)</p>	7	41,2%
<b>3. Madrastra/padrasto</b>	<p>É ela, minha madrastra. Porque ela me entende. Apesar da minha irmã, que às vezes não sabe se expressar na hora, às vezes ela julga. Já minha madrastra não, ela diz os pontos que eu tou certa, errada, e a gente se dá super bem, ela me entende minhas coisas, é desse jeito (suj5)</p>	2	11,8%
<b>4. Amigo/a</b>	<p>Uma amiga minha. Sei lá, é porque ela... Porque,</p>	3	17,6%

	assim, não tenho muita coragem de conversar com minha mãe, não sou tão aberta pra conversar com ela, mas com minha amiga sento, converso, ela me dá conselhos, me ajuda e eu converso muito com ela e confio muito nela. Ela é minha melhor amiga.(suj17) Amigos (suj 4) Uma menina, adolescente do abrigo. Minha confiança é totalmente nela.(suj13) Com amigas (suj 3)		
<b>Não respondeu</b>	Suj1	1	5,9%
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>100,%</b>

Os dados obtidos revelam que os jovens têm um melhor relacionamento com outros familiares que não os pais e somente com um dos progenitores. O fato dos amigos serem pouco mencionados em uma altura em que começam a ter uma crescente importância deixa-nos perplexos. Talvez isso se dê porque esses adolescentes começam a acreditar menos nos seus amigos e veem que a família é que sempre está do seu lado para ajudá-los a superar as dificuldades.

Os adolescentes, em muitos casos, não se sentem à vontade para conversar com os pais, talvez por considerá-los muito radicais e autoritários. Assim, eles procuram se abrir e confidenciar com outras pessoas de sua amizade ou parentes próximos. O ideal seria que os pais se tornassem amigos dos filhos, demonstrando-lhes seu integral apoio (Jurgensen, 2011).

Os pais dos adolescentes são pessoas pobres que precisam trabalhar durante todo o dia para assegurar o sustento da família e, por isso, torna-se muito difícil dar uma atenção integral aos seus filhos.

É preciso que os pais estejam presentes, ajudando-os a resolver seus problemas e erros graves, não os ignorados. É necessário, nesses casos, adotar uma abordagem positiva, falando, principalmente, em termos de soluções e lições que podem ser aprendidas, em vez de expressar ira e decepção. Insistir no lado positivo é um sinal de amor incondicional e um antídoto para evitar a perda da autoestima. Os elogios e o apoio incondicional aos adolescentes são meios de conquistar a sua amizade e confiança (Jurgensen, 2011).

É preciso que os pais convivam com seus filhos adolescentes em um clima de amizade e respeito, estabelecendo regras, mas adotando sempre uma certa

flexibilidade, pois não é sensato que o adolescente viva sem limites, mas o excesso de restrições pode gerar rebeldia em praticamente qualquer adolescente. Portanto, quando sentir a necessidade de adicionar um regulamento, é preciso que os pais discutam amigavelmente a questão com seu adolescente e não, simplesmente, 'baixar um decreto'(Jurgensen, 2011).

### 6.5.3 As amizades

Sobre a existência de amigos atualmente, a maioria dos participantes maioria referiu a muitos amigos sem, no entanto, definir quem são eles (N =11; 64,7%) . Em seguida lugar são referidos os colegas do abrigo e da escola (N = 5 29,4%). Só Residualmente os irmãos foram referidos como amigos (N = 1; 5,9%) (quadro 13).

Constatou-se o predomínio das amizades com pessoas que não pertencem à família, o que é natural, pois os adolescentes precisam da convivência com pessoas da mesma idade, para que possa desenvolver suas habilidades sociais que iniciou com a família. A partir de certa idade, o adolescente começa a conviver mais tempo com o seu grupo de amigos. A escola é um dos locais mais propícios à criação dos laços de amizade. Na fase estudantil, o jovem é obrigado a contatar com vários tipos de pessoas, com os quais se identifica ou não. Aprende a interagir, a trabalhar em grupo, estimulando, assim, a sua capacidade de aceitar opiniões diferentes e de argumentar em defesa dos seus ideais (Ariès, 1981).

Há amizades que se prolongam desde a mais tenra idade, até a idade adulta. Nesses casos a confiança mútua se torna um fator predominante, que alicerça a amizade a partir da confiança e da compreensão.

**Quadro 13 - Existência de amigos: categorias, exemplos, frequências e percentagens.**

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. Crianças do abrigo</b>	Aqui eu tenho as meninas (suj3 ) Meninas (suj2) Poucos, só do colégio, mas tenho.(suj4) Com as colegas do abrigo (suj 15) Com as amigas (suj 17)	5	29,4%
<b>2. Irmãos</b>	Fora... Fora eu só tenho irmãos (suj1)	1	5,9%
<b>3. Não especificados</b>	Tenho suj5; suj6; suj 7; suj 8; suj 9; suj10; suj11; suj12; suj13; suj14. Tenho, muitos. (Suj 16).	11	64.7%
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>100%</b>

O predomínio das amizades com pessoas que não pertencem à família é natural, pois os adolescentes precisam da convivência com pessoas da mesma idade, para que possam desenvolver suas habilidades sociais que iniciaram com a família. A partir de certa idade, o adolescente começa a conviver mais tempo com o seu grupo de amigos. A escola é um dos locais mais propícios à criação dos laços de amizade. Na fase estudantil, o jovem é obrigado a contatar com vários tipos de pessoas, com os quais se identifica ou não. Aprende a interagir, a trabalhar em grupo, estimulando, assim, a sua capacidade de aceitar opiniões diferentes e de argumentar em defesa dos seus ideais (Ariès, 1981).

Há amizades que se prolongam desde a mais tenra idade, até a idade adulta. Nesses casos a confiança mútua se torna um fator predominante, que alicerça a amizade a partir da confiança e da compreensão. Quanto à importância dos amigos para esses jovens pôde-se observar no quadro 14 que a existência de amigos é vista em primeiro lugar como fonte de apoio nos estudos e nos momentos difíceis e presença amiga nos momentos difíceis, quando sempre chegam para dar uma ajuda e uma palavra amiga e de incentivo (N = 10; 58,8%). A importância dos amigos para sua vida e sua socialização surge em segundo lugar (N = 2; 11,8%). Foi referido, também em segundo lugar, que os amigos são mencionados como companhia e contribuem para evitarem o isolamento (N = 4; 17,6%). Somente duas verbalizações revelam que um dos entrevistados não sabe expressar qual a importância dos amigos (N = 2; 11,8%).

Os participantes entendem que ainda contam com bons amigos que consideram verdadeiros; assim, o motivo que os mantém solidários a preservação de uma amizade sincera. Uma amizade que persiste nos momentos difíceis, na tristeza e nas dificuldades pode ser considerada como uma amizade verdadeira (Napoleão Jr., 2011).

Manter-se por perto de pessoas com quem se tem afinidades ativa substâncias relacionadas ao comportamento social, como a ocitocina. Ela leva a uma diminuição do nível de estresse e agressividade. Isso aumenta a formação de parceiros e facilita as conexões sociais (Taussig *apud* Araújo & Rodrigues, 2010).

**Quadro 14 - Importância dos amigos: Categorias, exemplos, frequências e percentagens.**

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. Grande</b>	Tudo. Eu queria ter amigos. (suj1)	1	5, 9%
<b>2. Apoio</b>	<p>Não sei nem explicar, porque é muito importante ter os amigos pra mim, a convivência com eles. Até porque não gosto de estar só e sempre tem algum amigo perto de mim, ligando pra mim, perguntando como eu tô, se eu tô bem e tal. Eles se preocupam muito comigo. Assim, é muito importante pra mim eles. (suj3)</p> <p>Se eu ficar sem amigos, vou me distanciar do pessoal e vou me interessar menos pelo estudo (suj4)</p> <p>Alguns dos meus amigos têm muita importância pra mim, são quem conheço já de tempo, quando vim morar aqui, são como irmãos pra mim, do mesmo jeito que eu trato eles, eles me tratam. (suj5)</p> <p>Eles são muito importantes na minha vida, porque eles sempre estão presentes. Quando eu preciso, se estou um pouco distante, se eu mando um torpedão eles me respondem com palavras que me consolam, com palavras que não me deixam cair, que não me deixam ficar feito uma rosa despedaçada. (suj6)</p> <p>Os amigos me entendem (suj 7)</p> <p>Sempre que eu chamo, eles vem comigo, vem vestir as roupas comigo. Não tenho raiva deles não. Normal a nossa amizade. (suj8)</p> <p>Eu tenho amigos, bastante, eu sou o tipo da pessoa que sou bem amigo, geralmente eles recorrem para mim para conversar, o que eu acho da nossa conversa, qual o melhor conselho que eles devem tomar, a maioria dos meus amigos/as nos tratamos como se fossem irmãos, tenho eles como irmãos (suj12)</p> <p>Amizade é importante porque eu tenho com quem compartilhar, me sinto protegida (suj14).</p> <p>Uma grande importância, porque eu conheci uma amiga e ela me ajudou, me aconselhou porque eu era muito arruaceiro, não gostava de me ajudar e ela me ajudou, sou muito apegado a ela, apesar de ser mulher.(suj15)</p> <p>Os amigos nos fazem companhia e nos alegram (suj 16)</p>	10	58,8%
<b>1. Quebra de isolamento</b>	<p>Os amigos não deixam a gente se sentir só, (suj 9)</p> <p>É bom porque a gente tem com quem falar, sem amigo a gente não fala com ninguém, é chato. (suj10)</p> <p>Ah... Eu não sei a importância não, sei lá... É importante pra gente não sair só quando tem que ir “pros” cantos, aí é sempre bom ter amiga né. (suj11)</p> <p>Os amigos nos distraem (suj 13)</p>	4	17,6%
<b>2. Não sabe/não respondeu</b>	<p>Não sei responder (Suj2)</p> <p>Não respondeu (suj 17)</p>	2	11,8%
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>100,0%</b>

Na realidade, ainda existem amigos verdadeiros, cujo motivo que os mantém solidários é significativo para se preservar uma amizade sincera. Uma amizade que persiste nos momentos difíceis, na tristeza e nas dificuldades pode ser considerada como uma amizade verdadeira (Napoleão Jr., 2011). Vê-se, no Quadro 15, as preferências dos entrevistados por determinado sexo para a escolha de seus amigos. Viu-se que a maior incidência de respostas recaiu sobre a preferência de amizades com mulheres (N = 8; 47%). Em segundo lugar emerge a ocorrência de respostas que indicam ser indiferente a amizade com homens ou mulheres (N = 4; 23,5%). Em terceiro lugar, três participantes expressam a ideia da preferência por amigos homens (N = 3; 12,50%) e dois entrevistados abstiveram-se de responder a essa indagação (N = 2; 11,8%).

**Quadro 15 - Preferência relacional Masculina ou Feminina Categorias, exemplos, frequências e porcentagens. Critério sujeitos.**

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. Preferência Masculina</b>	Mais com homens. (suj8) Eu acho que... É balanceado, nem homem, nem mulher... Mas eu acho que o masculino mesmo, no colégio eu tenho muitos amigos masculinos, porque na escola, as meninas vêm muito com aquele papo de maquiagem, cabelo, moda e aí não cola (Risos) (suj15) Homens (suj17)	3	17,6%
<b>2. Preferência Feminina</b>	Mulheres (suj2) Mulheres (suj3) Mulheres (suj 6) Com mulheres (Suj.7). Com mulheres (suj9) Com mulheres (suj10) Mais fácil com as mulheres... (suj11) Com mulheres (suj12)	8	47,0%
<b>3. Indiferente</b>	Tanto faz (suj1) Qualquer um (suj 5) Os dois. (suj4) Sei lá... os dois, me dou bem com os dois. Não sei dizer por que não. (suj13)	4	23, 5%
<b>4. Não responderam</b>	(suj16); (suj 14)	2	11,8%
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>100</b>



As amizades das pessoas mudam de acordo com as fases do desenvolvimento, pois a cada idade elas buscam relacionamentos que se ajustem às suas necessidades e preocupações. Weiss e Lowenthal (1975) observaram que "as percepções das qualidades de amigos e da amizade são surpreendentemente semelhantes através dos quatro estágios de vida" (p. 58). Na adolescência a amizade amadurece, passa a envolver confiança, lealdade e intimidade. No jovem, tornam-se mais importantes os relacionamentos construídos para atender às demandas profissionais, românticas e familiares (Fehr, 1996; Rawlins, 1992).

A amizade, como um fenômeno biológico, afeta os sexos de maneiras diferentes. As mulheres produzem mais ocitocina do que os homens. E isso faz com que seu cérebro se organize para ter amizades profundas. Testes feitos no Instituto Nacional de Saúde Mental dos EUA, citados por Costa e Garattoni (2010), apontaram que, nas mulheres, as áreas do cérebro ligadas a emoções e produção de hormônios se ativam quando existe a possibilidade de conhecer alguém novo, o que, nos meninos, isso não acontece. É por isso que as mulheres têm amizades mais intensas do que os homens, como é, também por esse motivo que as mulheres também são menos tolerantes e suas amizades menos duradouras (Costa & Garattoni, 2010).

O Quadro 16 mostra as explicações dos entrevistados por suas opções por amizades com pessoas de determinado sexo. Aqueles que preferem as amizades com mulheres (N = 8; 47%), disseram que as mulheres são mais confiáveis e entendem melhor os amigos. Os que afirmaram confiar mais em amigos homens (N = 3; 17,6%), disseram que na amizade com meninos, as pessoas se apegam mais rapidamente e que as meninas são chatas, pois só falam em maquiagens, roupas e coisas próprias de mulher. Também houve ocorrência de respostas que indicam ser indiferente a amizade com homens ou mulheres (N = 3; 17,6%), sem saber explicar o motivo dessa opção. Três dos entrevistados se abstiveram de responder a essa indagação (N = 3; 17,6%).

Talvez a maior incidência de confiabilidade em amigas mulheres se dê porque essas têm maior poder de persuasão em suas opiniões e, assim, se apresentem como mais merecedoras de confiança. Segundo experiências feitas na Universidade da Califórnia (Costa & Garattoni, 2010), quando alguém conhece uma pessoa que lhe parece confiável, o nível de ocitocina no seu cérebro aumenta, levando-o a se sentir mais propenso a criar uma relação com aquela pessoa.

**Quadro 16 - Motivos da Preferência relacional Masculina ou Feminina. Categorias, exemplos, frequências e porcentagens, Critério sujeitos.**

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
I. preferência Masculina	Com homem é mais fácil porque a gente se apega logo (suj8) Porque na escola, as meninas vêm muito com aquele papo de maquiagem, cabelo, moda e aí não cola (Risos) (suj15) Os homens são menos falsos com a gente (suj 17)	3	17,6%
II. preferência Feminina	As mulheres são mais amigas (suj 2) Porque, sei lá, entende mais do que o homem. (suj3) Porque é mais fácil confiar nas mulheres (suj 6) Porque acho que as mulheres entendem as mulheres [risos]. Mas eu também tenho muitas amizades com homens, até a maioria são homens. Eu gosto daquelas amizades que no momento em que mais preciso estão ali presentes pra me ajudar, pra me dar pelo menos o ombro pra eu chorar, quando precisar (suj.7). Porque mulher entende mulher, [risos] acho que é isso, uma compreende a outra. (suj9) Porque acho mais fácil de se entender, de conversar abertamente mais com mulher do que com o homem. Sempre tive mais relacionamentos com mulheres do que com homens. (suj10) Ah, porque é mais legal sair com amiga mulher. (suj11) Até dois meses atrás, eu só me relacionava com homens, mas eu conheci uma mulher e ela me mostrou uma forma legal de ver as coisas e eu aprendi que pode ser diferente, eu nunca pensei, ter uma relação com uma mulher além da amizade, mas com ela foi diferente e a gente tá junta, junta assim... namorando... risos. (suj12)	8	47,0%
II. preferência indiferenciada	Com os dois. Não sei dizer por que não. (suj13) Tanto faz... não sei por que (suj.1) Aos dois. não sei por que (suj 4)	3	17,6%
Não sabe/ Não responde	(suj17); (suj16); (suj 14)	3	17,6%
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>100</b>

#### 6.5.4 Vida escolar

Considerando-se a escolaridade importante para esses adolescentes participantes dessa pesquisa, foram elaboradas algumas perguntas a respeito da vida escolar e sobre o que ela representa para eles, cujas respostas vão analisadas. No quadro 17, visualiza-se que a maioria dos adolescentes entrevistados referiu que estuda e todos apresentaram respostas convincentes sobre a importância do estudo, para se prepararem para a vida e para exercerem uma profissão (N = 12; 70,6%). Esses adolescentes veem no estudo um meio de ascender socialmente e ser aceito e valorizado na sociedade.

**Quadro 17 - Vida escolar e sua importância. Categorias, exemplos, frequências e porcentagens.**

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. Estuda</b>	Eu estudo, eu imagino de estudar, ser alguém na vida, eu queria ser era promotora (suj 1) É, assim, procuro aprender bastante pra tirar notas boas, pra conseguir algo na vida (suj 3) Tá indo né, mas... Melhor do que antes (suj4) Razoável (suj 5) Minha vida escolar é uma comédia [risos], porque dentro da sala o pessoal começa a tirar brincadeira, aí eu tento prestar atenção nas coisas (aula), mas quando tô me concentrando, chega alguma pessoa e começa a fazer uma palhaçada, aí eu não me aguento, eu caio na gargalhada [risos] (suj7) Minha vida escolar é boa, não acho ruim não. É só de matemática que não gosto. Gosto de outras matérias, mas matemática não gosto não (suj9) É boa, mas eu perdi o tempo, deixei o tempo passar e não estudei. Mas por conta de mim mesma deixei me atrasar. (suj.10) A minha vida escolar é normal, só quando eu queria, quando eu não queria eu não estudava não. A importância é de ser alguma coisa na vida. (Hoje ela está sem estudar) (suj.12) eu tenho que me dedicar para conseguir me formar nessa área e daí conseguir trabalhar nesse ramo de alimentação, essas coisas. (suj.13) Sei não, não sei falar sobre a escola, lá é bom. (suj.14) Eu estudo muito não (risos), respeito os professores, acompanho a aula (suj.15) Eu acho bom, acho legal, o convívio com os professores é bem legal, eles me entendem, às vezes, eu estresso eles... (risos) só que é isso (suj.16)	12	70,6%
<b>2. Não estuda</b>	Eu não estou estudando (suj.2) Sei lá, eu não estudo não... Eu parei de estudar na terceira série (suj11)	2	11,8%
<b>3. Não respondeu</b>	(Suj 6); (suj 8); (suj 17)	3	17,6%
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>100</b>

As respostas apresentadas sobre a importância do estudo reportam-se a quatro motivos diferenciados apresentados a seguir:

a) Importância relacional e de convivência:

É assim bastante importante pras pessoas, pra gente né, é mais um local pra gente interagir com mais pessoas, conversa com mais pessoas, tira suas dúvidas, é praticamente outra família né, que a gente tá lá convivendo todos os dias. E é bastante importante (suj.3).

b) Construção de um futuro profissional e mobilidade social:

Se eu não conseguir estudar direito, não vou conseguir ser alguém no futuro. Porque meu pai fez só até a quarta série e hoje ele é dono de um bar. Ele queria ser professor, sei lá, queria ser outra coisa (suj.4).

Pra mim tem muita né, porque eu pretendo terminar meus estudos, completar tudo, e seguir o que eu quero, que meu sonho é ser advogada desde nova. Continuar estudando né, pra seguir, ser o que quero ser (suj.5).

Sei lá, eu acho que é importante, porque é necessário você estudar pra quando crescer ser alguém na vida, poder ter um futuro melhor, poder ser uma coisa que seus pais não puderam ser (suj.7).

Eu tenho que me dedicar para conseguir me formar nessa área e daí conseguir trabalhar nesse ramo de alimentação, essas coisas. Bom, eu quero ser Engenheira Alimentar ou Nutricionista (suj.13).

Para quando for lá na frente a gente ter um futuro melhor (suj.15).

Tem uma grande importância, muita importância, sem estudo a gente não vai para lugar nenhum [...] Eu imagino de estudar, ser alguém na vida, eu queria ser era promotora. Acho que só (suj.16).

c) Independência e apoio aos pais:

Eu quero estudar, quero trabalhar pra ganhar a casa da minha mãe, dar dinheiro a ela e tudo pra ela (suj.9).

d) saber mais

Tá sendo muito importante, até pra poder ajudar a lembrar coisas que eu já estudei, estou estudando novamente pra que eu possa aprender mais (suj.10).

Tem uma importância de aprender mais e estudar bastante (suj.14).

Essas respostas mostram que os adolescentes estão muito preocupados com seu futuro, que têm expectativas para o futuro, resultantes da própria opinião, pois entendem que a maneira de ser de cada um está vinculada à própria escolha profissional que só é conquistada com estudo e com esforço próprio.

Bohoslavsky (1997, p. 53) considera que a escolha de uma profissão não é pensada de forma abstrata pelo indivíduo, mas sempre “[...] se relaciona com os outros indivíduos (reais ou imaginários). O futuro nunca é pensado abstratamente. Nunca se pensa numa carreira ou num curso universitário de forma despersonalizada [...]”.

Isso significa que as escolhas das pessoas são construídas a partir de suas vivências, o que aponta para uma dimensão histórica da construção de sua identidade. Ao pensar em uma futura profissão, o sujeito mobiliza uma imagem construída a partir das opiniões das outras pessoas, das leituras que realiza e do que ouve e vê através da mídia e da *Internet*. Assim, a decisão final resulta de um processo, que, para ser efetivado, depende de condições socioculturais, financeiras e de um conhecimento bastante aprofundado (Erikson, 2008).

## **6.6 Tema V – Relações Amorosas**

Um tema significativo para este trabalho diz respeito às relações amorosas dos adolescentes entrevistados, daí porque não se poderia deixar de enveredar por este caminho, na tentativa de conhecer os efeitos que o abuso sexual gerou nesses adolescentes, nesse aspecto. Assim, foram lançadas perguntas sobre namoro, experiências de namoro e vida sexual (Já namoraste alguma vez? Como foi essa experiência? Atualmente tens namorada (a)? Como é a tua relação com essa pessoa? Já iniciaste a tua vida sexual? O que pensas sobre isso?)

### **6.6.1 Namoro e sua experiência**

Entre os dezessete (17) adolescentes entrevistados, a maioria disse já ter namorado (N = 11; 68,75%) sendo que uma participante afirmou já estar casada. Um número bem menor (N = 3; 17,6%) referiu nunca ter namorado e três sujeitos não responderam (N = 3; 17,6%).

**Quadro nº 18 – Namoro. Categorias, exemplos, frequências e percentagens, Critério sujeitos.**

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. Já namorou</b>	Tenho namorado. (suj.1) Já namorei... hoje não namoro (Suj 2) Já, um mês. [Risos]. Hoje não tenho (Suj 3) Não. Só fiquei. .(Suj 4) Já namorei (Suj 5) Já namorei. Hoje não estou namorando (Suj 7) Já namorei. Hoje sou casada (Suj 10) Sim. (Suj 13) Sim. E agora estou namorando (Suj 14) Sim. (Suj 15) Sim. (Suj 16)	11	64,7%
<b>2. Nunca namorou</b>	Não, minha mãe não deixa nem namorar agora, só quando eu estudar. (Suj 9) Não tive, nem tenho (Suj 11) Não (Suj 12)	3	17,6%
<b>3. Não respondeu</b>	(Suj 6); (Suj 8); (suj 17)	3	17,6%
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>100,0%</b>

Constatou-se que dos sujeitos participantes desta pesquisa apenas uma está namorando, atualmente e uma está casada. Certamente, as lembranças do abuso sexual sofridos por eles na infância e na adolescência, os levam a temer se relacionar com alguém. Segundo pesquisas atuais, não existem abusos esquecidos, nem memórias reprimidas e um dia vêm à tona, gerando fantasias, medos, pesadelos. As principais sequelas do abuso sexual são de ordem psíquica, refletindo na vida emocional de homens e mulheres que passam a apresentar problemas conjugais, psicossociais e transtornos psiquiátricos (Ballone, 2005).

Segundo Ballone (2005), a criança que é vítima de abuso sexual prolongado, quase sempre desenvolve uma perda violenta da autoestima, sentindo uma sensação de que não vale nada e adquire uma representação anormal da sexualidade. A criança pode tornar-se muito retraída, perder a confiança nos adultos e pode até chegar ao suicídio, por temer que a pessoa que a abusou ameçar de violência se a criança negar-se aos seus desejos. Algumas crianças abusadas sexualmente podem ter dificuldades para estabelecer relações harmônicas com outras pessoas, podem se transformar em adultos que também abusam de outras crianças, podem se inclinar para a prostituição ou podem ter outros problemas sérios quando adultos. Geralmente as crianças abusadas estão aterrorizadas, confusas e muito temerosas de contar sobre o incidente e podem sentir-se envergonhadas com o incidente, principalmente se o abusador é alguém da família (Ballone, 2005).

Quanto às experiências atuais, de namoro foram referidas como boas, pela maioria dos adolescentes pesquisados (N = 8; 47,0%), enquanto, para um menor índice de entrevistados não foi muito boa (N = 4; 23,5%), sendo que alguns se omitiram em relação a responder a essa indagação (N = 5; 29,4%).

**Quadro 19 - Experiência do namoro. Categorias, exemplos, frequências e percentagens.**

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. Boa</b>	Normal (suj.1) Foi ótima. (Suj 2) A experiência de ficar foi boa (Suj 4). Foi, vamos dizer assim, [risos] meio assustadora né. Porque às vezes a gente acaba nem pegando a pessoa certa né, aí... Assustadora, assim, mais no caso de intimidade. Hoje tenho namorado. [risos] Já passou a fase do susto [risos] (Suj 5). Não, minha mãe não deixa nem namorar agora, só quando eu estudar. (Suj 9) Foram boas, sempre (Suj 10) Silêncio... Foi ótima... Eu não sei explicar, mas foram ótimas... (Suj 14) Foi boa, porque a gente não brigava assim, discussão. (Suj 15)	8	47,0
<b>2. Má /difícil</b>	A gente começou a namorar e não conhecia muito o outro. Tem aquela coisa de conhecer há um tempo, a sair com os amigos e tal, aí a gente começou a namorar. Só que foi uma coisa assim tão de repente, que nem eu conhecia muito ele, nem ele me conhecia muito bem, aí começou a ter os atritos também no primeiro mês, aí não deu certo (Suj 3). A experiência não foi boa. Tá com pouco tempo que eu terminei. Não tava dando certo eu não sei nem por quê. Nós dois começamos, nós dois nos conhecemos e fomos nos gostando e se conhecendo melhor, até que eu descobri que ele não era a pessoa que demonstrava ser. Sou contra a violência e ele é violento, aí me afastei, achei melhor me afastar (Suj 7) O que eu considero sério foram dois, antes dela, o primeiro foi bom, mas a forma como terminou é que não foi legal, ele me traiu com minha melhor amiga, aí... agora tenho uma namorada, né? (Suj 13) Foi complicado, bem difícil, porque eu nunca tinha vivido isso antes. (Suj 16)	4	23,5%
<b>3. Não respondeu/não se aplica</b>	(Suj 6); (Suj 8); (Suj 17) Não posso dizer, nunca namorei (Suj 11) (Suj 12)	5	29,4%
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>100,0%</b>

Em crianças que sofreram abuso sexual, as consequências presentes e futuras são inúmeras e, o que é referido por Miller (2000), da seguinte forma:

O trauma do abuso sexual com intrusão violenta no corpo e na mente da criança pode ser ligado imediatamente, à ruptura do desenvolvimento cognitivo e emocional, dando lugar a distúrbio grave e, em casos mais extremos, a estados psicóticos (p. 71).

Isso poderá acarretar dificuldades nos relacionamentos amorosos futuros e no comprometimento do vínculo familiar, sobretudo quando tenha ocorrido estupro ou abuso por parte dos pais ou de outro familiar, aliás, como é referido por uma jovem:

*Foi, vamos dizer assim [risos], meio assustadora né. Porque às vezes a gente acaba nem pegando a pessoa certa né, aí... Assustadora, assim, mais no caso de intimidade. Hoje tenho namorado. [risos] Já passou a fase do susto [risos] (Suj 5).*

Outra das jovens resolveu essa dificuldade de relacionamento com o sexo oposto, através de um evitamento e defesa:

*O que eu considero sério foram dois, antes dela, o primeiro foi bom, mas a forma como terminou é que não foi legal, ele me traiu com minha melhor amiga, aí... agora tenho uma namorada, né? (Suj 13).*

A maioria dos adolescentes afirmou que ocorreram mudanças em seu comportamento, em decorrência dos acontecimentos sofridos em relação ao abusos sexuais, que foram referidas da seguinte forma:

a) Afastamento da família

*Antes eu ligava pra minha família, sentia falta, mas hoje eu nem sinto. Tudo isso, em decorrência do que me aconteceu (Suj 1).*

b) Crescimento/amadurecimento/comportamento

*Meu pensamento tá crescendo mais e mais todo dia. As coisas que eu pensava antes não tô pensando agora, totalmente diferente de antes. Tudo misturado. É, na cabeça; acho que estou amadurecendo mais. Por exemplo, assim, a pessoa pensa que hoje o mundo é só curtidão, essas coisas. Já eu tô querendo sair dessas coisas, entende? Eu antes era assim, pensava que o mundo era curtidão, era tudo, era viver no mundo. Mas agora eu tô querendo me organizar (Suj 2).*

*Houve transformações. Hoje eu sinto assim, mentalmente também, cabeça, você pensa como uma pessoa mais madura, né? Tomo decisões às vezes que pra minha idade, minha mãe fica besta (Suj 3).*



*Sinto mudanças no meu modo de pensar, nas minhas decisões, de interagir mais com as pessoas, porque a gente criança só quer saber de criança, agora não, quero saber de conversar, de né, ter mais informações do que realmente tá acontecendo. Gosto de tá por dentro do que tá acontecendo no mundo com as pessoas. Eu acho muita mudança sim, porque antigamente era aquela garotinha que só queria saber de brincar, de tá lá conversando baboseira com as primas, hoje não, gosto de tá na minha mesmo, sou uma pessoa muito calada, gosto muito de pensar e conversar só o que realmente interessa com as pessoas (Suj 4).*

*Ocorrem muitas mudanças em mim. Ultimamente, quando as pessoas conversam comigo, dizem que eu tô fazendo errado, aí eu tento mudar. Tento não bater tanto de frente com meu pai, evito. Minhas mudanças é isso, tô tentando deixar de ser o que tive de ser. Eu acho que é isso... Ah... porque não é certo esse jeito de querer bater de frente. (Suj 5).*

*Muitas. Bem, eu acho que é porque na maioria das vezes a gente tem que amadurecer mais pro futuro, a pessoa tem que reagir de formas diferentes a algumas coisas. Acho que é por isso (Suj 7).*

*Penso que não muito. Tenho vontade de ir embora, meu pai foi embora também, não gosto muito de viver sozinha com minha mãe não. Foi e eu fico sozinha com a minha mãe. Muito sozinha com ela. É, uma mudança na minha vida (Suj 9).*

*Sinto que houve mudanças. Em relação a pensamentos, em atitudes. Não sei, acho que porque cada vez estou ficando mais madura e isso muda os pensamentos da gente (Suj 10).*

*Sim, tenho mudanças bem radicais, antes eu era bem infantil, desligada... hoje me vejo como mais responsável, cabeça... (suj 13).*

*As principais mudanças foram na minha forma de lidar com as coisas e ver, muitas vezes eu escutava umas pessoas, não que fosse mal, que ela estava dando uma crítica construtiva e eu via mal, hoje estou mais compreensiva, a mudança maior é que estou mais séria, antes eu era muito avoadinha... risos... (Suj 14).*

*Sim. Eu tô amadurecendo, eu era muito criança, as pessoas dizem que temos um lado criança, eu não tenho não, tenho isso não (Suj 15).*

*Sim, eu sinto. É... Mudança de humor... A cada dia que passa eu acho que estou ficando mais maduro, abrindo mais o olhar a visão para a vida e para o mundo (Suj 16). Dois participantes referiram que após o abuso sexual nada mudou:*

*Sei não... Não mudou nada... No meu jeito, não mudou nada, está é ficando pior (Suj 11).*

*Não. Nada. Porque eu não sei não (Suj 12).*

**Quadro 20 - Vida Sexual: Categorias, exemplos, frequências e percentagens.**

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. Importância constituição familiar</b>	<p>Eu acho importante... antes era mais calmo. Depois que aconteceu tudo isso... Eu mudei (Suj.1).</p> <p>É importante, com certeza. A importância de construir uma família, sei lá. Eiê... (Suj.2).</p> <p>Isso é uma coisa importante pra vida de uma mulher. Assim, desde a bonequinha, até os filhos, a gente brinca com a bonequinha, acha que é o filho da gente, e a gente vai criando aquela né... Aí a gente vai crescendo assim, vai querendo uma família né, conquistar nosso espaço e... só, é muito importante também o marido da gente, uma pessoa pra tá ali ajudando a gente, conversando. É muito importante, principalmente, pra mim que tive os pais separados, aí via aquela dificuldade e tal e jamais quero isso pros meus filhos. A pessoa quer ter um relacionamento e ter um filho pra criar uma família. (Suj.4).</p> <p>Uma importância boa, ter filho dá muito trabalho, não quero ficar perto de menino não (Suj.9).</p> <p>Penso. Já sou casada. Pretendo ter filhos, mas mais pro futuro, depois que se estabelecer financeiramente. Depois que conseguir arranjar tudo, ajeitar minha casa por completo, aí sim. Mas agora não é o momento não. É muito importante você ter a sua família, se dar bem com a sua família, pra que você possa ter uma relação estável e ter coisas boas para que você possa esquecer os momentos ruins que já aconteceram na sua vida; tentar fazer de tudo pra que seja bem melhor do que a sua, o seu passado (Suj.10).</p>	5	29,4%
<b>2. Normal</b>	<p>Muito importante. Sei lá, essa é uma pergunta bastante difícil assim pra mim né... É, assim, a vida sexual é importante demais, porque os casais... [Risos] Mas não sei explicar. Me ajuda? (Suj.3).</p> <p>Eu não penso nada. (Risos) Eu acho que é normal, mas não sei explicar porque não (Suj.12).</p> <p>Eu acho que todos tem que ser o que é e sexo é algo normal, porque todos fazem (Suj.15).</p> <p>Até dois meses atrás, eu só me relacionava com homens, mas eu conheci uma mulher e ela me mostrou uma forma legal de ver as coisas e eu aprendi que pode ser diferente, eu nunca pensei, ter uma relação com uma mulher além da amizade, mas com ela foi diferente e a gente tá junta, junta assim... namorando... risos. Olha, eu penso que a gente tem que tomar bastante cuidado com as pessoas com quem a gente se relaciona, conhecer sobre a vida sexual daqueles com quem a gente quer ter intimidade, e a gente tem que se cuidar, conheço várias pessoas que não se cuidaram e tiveram doenças (Suj.13).</p> <p>O que penso... A vida sexual, eu acho que é importante, tanto o homem quanto para a mulher "necessita", só que a gente tem que saber quanto o nosso companheiro está preparado (Suj.16).</p>	5	29,4%
<b>3. Não pensou nisso</b>	<p>No meu pensar, acho que deve ter é muito cuidado. Não sei, nunca parei pra pensar nesse negócio de como é não (Suj.5).</p> <p>Que importância? (Silêncio) Não sei dizer... Mas o importante para mim é tentar ser feliz (Suj.14).</p>	2	11,8%
<b>4. Não importante é</b>	<p>Eu não, penso não, esse negócio de casar e formar uma família é muito chato... Sei lá, pelo que vejo eu</p>	2	11,8%

	não acho isso nada de importante (Suj.11). Não tem importância nenhuma, porque não tenho contato físico com ninguém, nem tenho interesse (Suj.7).		
<b>5. Não respondeu</b>	Suj 6; suj 8; suj 17.	3	
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>100,0</b>

## 6.7 Tema VI – Concepção de futuro

Este tema foi explorado através de questões relativas a dois aspectos do futuro. Um primeiro grupo sobre o futuro em geral e um segundo grupo de questões sobre o futuro profissional: que profissão gostarias de ter? O que achas que precisas fazer para o conseguir?

As expectativas de futuro desses adolescentes é sempre a mesma: ter uma profissão digna, que lhes assegure uma vida melhor, com qualidade e tranquila. As profissões almejadas são inúmeras, cada um tem um desejo de ser alguém importante e valorizado socialmente. A consciência de que só através do estudo é possível conquistar uma profissão e ter uma vida digna é geral para a quase totalidade dos pesquisados (N = 14. 87,5%).

Essa consciência exige a democratização da educação, considerando ‘todos’ como agentes desse processo (discentes, docentes, funcionários, pais e outros que fazem a escola), opinando, decidindo e construindo a escola que atenda as necessidades da sua comunidade. Assim a educação tem uma natureza social da educação não pode mais ser analisada pela definição durkheimniana:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina (Durkheim, 1978. p.25).

A nova visão da educação implica o desenvolvimento de ações que garantam o direito da educação à sua população, como meio de crescimento pessoal e de ascensão social. Nesse sentido, a Constituição Federal (Brasil,1988, artigo 205 e 208 preceitua:

A educação é direito de todos, dever do Estado e será promovida e incentivada

com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É esse, portanto, o modelo de educação desejado por todos os participantes dessa pesquisa, conforme expressaram em suas respostas às entrevistas.

Considerando que o abuso sexual é uma situação frequentemente envolta em um 'pacto de silêncio', considera-se que a vigilância constante é um meio, não só de evitar essas tristes ocorrências, mas também, de acionar ajuda de outras pessoas que se considera como um elemento significativo para desencadear ações que possam proteger as vítimas. Um dos fatores que dificultam a instituição de medidas de proteção é o baixo índice de notificação por parte da sociedade em geral e, especialmente, dos profissionais que têm contato direto com essas famílias, como, por exemplo, os profissionais da saúde e da educação (Silva, 2006).

As expectativas de futuro desses adolescentes é sempre a mesma: ter uma profissão digna, que lhes assegure uma vida melhor, com qualidade e tranquila. As profissões almejadas são inúmeras, cada um tem um desejo de ser alguém importante e valorizado socialmente. A consciência de que só através do estudo é possível conquistar uma profissão e ter uma vida digna é geral para a quase totalidade dos pesquisados (N = 14. 87,5%).

**Quadro 21 - O que deseja para o futuro profissional: Categorias, exemplos, frequências e percentagens.**

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. ter uma profissão</b>	Eu quero ser promotora, mas tenho que estudar muito. Que, pra mim casar, ainda vai chegar um tempo. Eu penso que a minha vida volte ao normal. Esquecer o passado e vou seguir em frente. (suj.1) Quero ser engenheira (suj.2) Estudar bastante para ter uma profissão (suj.3) Eu tô em dúvida entre duas profissões: médico ou professor, mas minha mãe não quer que eu seja professor, porque ela é professora, minha tia é professora, minha prima é professora, minha família quase toda é professora. Isso exige esforço né, estudo... Muito estudo né, e dedicação. (suj.4) [Casar e formar uma família Sem família você não vive direito...] Quanto a profissão, o que eu gostaria, só o que penso, só o que vem na minha cabeça é ser advogada. Precisa muito	14	87,5%

	<p>estudo né? Tem que estudar bastante e como eu falei, correr atrás do que eu quero realmente (suj.5).</p> <p>Eu me imagino estar com um cargo de psicóloga, porque eu admiro muito a psicologia desde criança. Porque quando você é criança, você tem um sonho diferente. Quando você cresce, tudo muda. Você vai se interessando por outras coisas, vai conhecendo outros tipos de trabalho, você vai se desenvolvendo com aquilo e aprendendo a fazer aquilo. Aí, você diz: pronto, é aquilo que eu quero pro meu futuro (suj.7).</p> <p>É trabalhar em banco. Imagino isso. Preciso fazer faculdade, fazer tudo isso para ter uma profissão (suj.9).</p> <p>Eu quero fazer faculdade de Turismo (suj.10).</p> <p>Jogar de bola. Treinar, aprender, acho que querendo dá, não querendo não dá não (suj.11).</p> <p>Gostaria de ser jogadora de bola. Só jogar, treinar (suj.12).</p> <p>Bom, eu quero ser Engenheira Alimentar ou Nutricionista e eu acho que eu tenho que me dedicar para conseguir me formar nessa área e daí conseguir trabalhar nesse ramo de alimentação, essas coisas (suj.13).</p> <p>É... risos... Na verdade eu quero ser fotógrafa, tirar fotos dos lugares bonitos, também de outros países né? Lugares bonitos (suj.14).</p> <p>Quero ser delegada. Mas preciso estudar muito. (suj.15)</p> <p>Ator, quero ser ator. Para isso tenho, primeiro de tudo, que acreditar no seu potencial, estudar que é a base de tudo e acho que... Ah, nunca desistir... Se não der certo em um lugar, pode dar certo em outro (suj.16).</p>		
<b>2. Não respondeu</b>	Suj 6; suj 8; suj 17	3	12,5%
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>100,0%</b>

A nova visão da educação implica o desenvolvimento de ações que garantam o direito da educação à sua população, como meio de crescimento pessoal e de ascensão social. Nesse sentido, a Constituição Federal (Brasil, 1988, artigo 205 e 208) preceitua:

A educação é direito de todos, dever do Estado e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É esse, portanto, o modelo de educação que pode ajudar os participantes desta pesquisa a atingir as suas aspirações.

## CONCLUSÕES

De acordo com Lapierre e Lapierre (2002), na concepção de desenvolvimento, a relação mãe e filho, na vida inicial, é plena, fusional, é um momento de construção afetiva, essencial para a formação da personalidade. No desequilíbrio desse momento de plenitude, há uma maior propensão de se gerar dificuldades na formação da psique/identidade do indivíduo. Rupturas nas relações afetivas ocasionam problemas, os quais podem favorecer a evolução de dificuldades emocionais menos ou mais graves, assim como patologias de personalidade, paralisando o indivíduo em situações da vida, o que pode prejudicá-lo em ações diárias, no afirmar o seu lugar social, na família, nas construções pessoais e profissionais, na autonomia.

Segundo o pensamento de Lapierre, a forma como o sujeito constituir-se-á com suas facilidades e dificuldades, com seus mecanismos de defesa, dependerão naturalmente da forma como se organizam as relações primárias.

Pressupõe-se que os jovens, vítimas de violação de direitos em geral e de abuso sexual em particular, em sua maioria, passam por situações de ruptura das relações, em especial com as referências materna e paterna. Alguns adolescentes entrevistados conviviam apenas com um dos progenitores nos seus primeiros anos de vida, fase de formação da personalidade. Este é um dado importante na formação pessoal quanto à organização da segurança e do sentimento de proteção no percurso de desenvolvimento primário.

Considerando as características relativas aos participantes do nosso estudo nos casos de abuso sexual, três crianças foram vitimadas pelo pai, nove pelo padrasto, uma adolescente pelo namorado, um menino pelo vizinho e três adolescentes por um desconhecido. Quanto às lembranças boas na infância, as referências são a escola que frequentavam, as viagens, os amigos com quem conviviam, os programas de TV infantis que assistiam, a inocência.

No entanto, no contexto de convivência familiar, a maioria dos entrevistados vivenciou a experiência de presenciar a separação de seus pais e a mãe e, apesar de haver referências a um bom relacionamento dos jovens com pai e, em especial, com mãe, encontram-se verbalizações sobre um relacionamento irregular e deterioração relacional. Entretanto, os resultados dessa pesquisa indicam que a mãe continua

sendo o elemento principal dentro do lar, mas não o único. Verificou-se, também, que o relacionamento dos jovens com as pessoas com quem conviviam se assentava em dois eixos: um positivo e outro negativo.

Constatou-se pelas respostas que, na convivência familiar, as crianças e adolescentes presenciam muitos atritos entre familiares, principalmente entre os pais, além de muitas intransigências dos pais em relação aos filhos, aos quais não dão o devido carinho, afeto e, principalmente, orientações e bons exemplos, o que vai criando um distanciamento dessas crianças e adolescentes em relação à família.

Destaca-se, na fala de alguns adolescentes, problemas de ordem material ou afetiva vivenciados, no momento atual, junto ao núcleo familiar, que causam um desgaste na família e na convivência. As pessoas com quem se relacionam melhor são familiares que não os pais. As concepções de futuro não demonstram referências ligadas às relações parentais diretamente, estão em áreas diversas na maioria das respostas, apresentam o desejo por alcançar uma vida digna e justa e, inconscientemente, há em algumas falas a identificação com os profissionais que os apoiaram em virtude da violação de direito ou ligados à justiça, manifestação inconsciente de inquietação com aquilo que foi vivenciado.

A afirmação da identidade masculina e feminina é um processo, como foi observado, depende de fatores diretamente favorecidos pelos vínculos construídos desde a tenra idade. Para o jovem, chegar à vida adulta e assumir uma profissão, formar uma família com qualidade, assumir o seu lugar social e viver a autonomia, depende da segurança nas relações estabelecidas, ser reconhecido e se reconhecer nas condições psicossociais e culturais, do favorecimento primário para a formação saudável da personalidade. Além do que se constatou nas entrevistas quanto ao início da vida nas relações familiares, houve, no percurso da infância, a questão da violência sexual, o que provoca uma quebra das relações com os universos masculino e feminino, na maioria dos casos, na condição de abusador e de omissão.

Estabelecendo uma intersecção entre a teoria da Psicomotricidade Relacional e as análises realizadas nas entrevistas dos jovens, percebe-se uma congruência entre o que essa prática propõe, como metodologia que visa o bem estar humano, e as demandas apresentadas por cada adolescente participante da pesquisa no tocante,



em especial, à formação de vínculos com familiares, às boas lembranças da infância, às referências para a vida adulta, à segurança e confiança nos adultos, o que proporciona assumir um lugar positivo frente aos desafios da vida e utilizar a agressividade positivamente para construções pessoais e mesmo para a sexualidade, em alguns casos, nesses jovens, indefinida.

Na transcrição dos discursos, percebeu-se a necessidade afetiva dos jovens, ora protegida pelos mecanismos de defesas, ora explicitada diretamente, necessidade primária do contato positivo no triângulo pai, mãe e filho. Questões como essa precisam ser ressignificadas em um espaço adequado, com profissionais com ampla formação pessoal, e, principalmente, que possam ser vivenciadas no nível do corpo. “Não somos o nosso corpo em carne e osso, somos o que sentimos e vemos em nosso corpo” (Nasio, 2009, p. 53).

Sobre questões relacionadas à infância, por exemplo, boa parte dos jovens entrevistados recordam momentos bons de criança e tem o isolamento como negativa nesse período, bem característico das consequências da violação de direitos, nesse caso, o abuso sexual. A recordação quanto à convivência familiar desperta um bom relacionamento com os genitores até a chegada de um terceiro, um padrasto, desfavorecendo o lugar de segurança desses jovens na família em um maior percentual. Nas concepções atuais dos entrevistados, um número maior tem a vida como boa, uma vez que houve mudanças ou ações efetivas de proteção no tocante à situação anterior, porém, em convivência apenas com um dos genitores. Foi predominante o se dar melhor com alguém da família, que não os genitores; a valorização dos amigos; e a preferência relacional com as figuras femininas. Esses aspectos influenciam diretamente na segurança e autonomia para assumir relacionamentos e vivenciar a sexualidade, fase em que estão se inserindo - a maioria já havia experienciado namoro e considerava importante a formação de uma família, factível das projeções de desejos inconscientes devido a suas faltas afetivas.

A Psicomotricidade Relacional, segundo Lapierre e Lapierre (2002), tem um valor especialmente preventivo, mas pode acessar conteúdos mais arcaicos registrados no corpo inconsciente, ajudando-os a encontrar um lugar de ajuste positivo para a vida, desde que seja no espaço apropriado para esse fazer psicomotor. A prática nesse espaço permite que crianças, adolescentes e jovens possam, em um

brincar espontâneo, acessar o seu mundo interior e expressá-lo de maneira livre por meio de seu corpo inconsciente, sinestésico, projetando nos adultos, homem e mulher, figuras profissionais complementares no *setting*, que conduzem os grupos, suas demandas afetivas, relacionais, resgatando o acordo nesse triângulo, permitindo, assim, que ressignifiquem valores imprescindíveis para a autonomia e o protagonismo sociais.

Ressalta-se que, nesse estudo, uma nova ferramenta é proposta para apoiar e ajudar adolescentes vítimas de violação de direitos na ressignificação de vínculos afetivos com os universos masculino e feminino, fundamental para assumir a vida adulta, a sexualidade, as responsabilidades com dignidade e para criar perspectivas melhores de vida psicossociais. Com um sentimento de aceitação incondicional, o jovem poderá ser pró-ativo nas suas possibilidades de construção pessoal frente à vida.

Apesar de os jovens não terem sido alvo de uma intervenção direta por meio da Psicomotricidade Relacional - por ter esta pesquisa o objetivo de interrelacionar as demandas de fala dos participantes das entrevistas com as possibilidades que a teoria psicomotora relacional pode proporcionar como nova metodologia de apoio a essas pessoas -, percebe-se um caráter positivo nas concepções de Lapierre e Lapierre (2002) e seus seguidores, no que diz respeito, também, a uma abertura de espaço para fortalecer o bem-estar social, resgatando o poder pessoal que, de alguma forma, estava comprometido em virtude dos acontecimentos da vida, enfatizando a capacidade de resiliência, a capacidade do indivíduo de lidar com problemas, superar essas dificuldades adversas, que de alguma maneira geram a exclusão social e estimulam a baixa autoestima. Pressupõe-se, ainda, a capacidade restauradora que a Psicomotricidade Relacional pode proporcionar na vida de jovens nessa situação de risco. Embora esteja no campo teórico ou hipotético, pode ter o efeito benéfico e reparador na subjetividade e nas possíveis experiências pessoais de cada jovem.

Faz-se necessário expressar as dificuldades existentes em um estudo dessa natureza. Inicialmente, há dificuldades de instituições de proteção a crianças e aos adolescentes abrirem suas portas para pesquisa em virtude de medidas protecionistas à identidade dos jovens, muitos estão em tutela de abrigos, por sofrerem ameaças reais de morte.

A inibição dos jovens e responsáveis também foi uma limitação, havia o medo

com relação a possíveis exposições de imagens e sobre o julgamento do outro pela vergonha dos acontecimentos. Em várias situações, isso foi um obstáculo para que o jovem pudesse se expressar quanto a namoros ou a respeito de opiniões sobre a sexualidade, havendo, ainda, a dificuldade de tratar diretamente sobre o ocorrido em sua vivência particular.

No Espaço Aquarela, instituição que abriu espaços para as entrevistas, constatou-se que tem sido dispensada uma grande ajuda aos jovens e suas famílias, proporcionando-lhes expectativas de futuro mais digno e promissor pela possibilidade de inserção social desses jovens, que sempre expressam o desejo de conquistarem uma profissão digna, que lhes assegure uma vida melhor, com qualidade e tranquilidade. As profissões almejadas pelos jovens institucionalizados são inúmeras, pois cada um tem um desejo de ser alguém importante e valorizado socialmente. A consciência de que só através do estudo é possível conquistar uma profissão e ter uma vida digna é geral para a quase totalidade dos pesquisados.

Esse momento de pesquisa e estudos foi muito significativo, não só para este pesquisador, mas para os demais profissionais da área psicossocial do Espaço Aquarela colaboradores dessa investigação acadêmica por oportunizar conhecimentos sobre a importância do acolhimento às crianças e adolescentes abusados sexualmente, cujo lado positivo advém da intervenção realizada com os jovens, conscientizando-os de que eles têm condições de inserção na sociedade por meio do estudo e da apropriação de valores éticos e morais.

Entretanto, uma limitação que se visualizou foi a de que o estudo se pautou, principalmente, nas concepções teóricas e não vivenciais construídas a partir da pesquisa bibliográfica, restringindo-se à comprovação da eficácia da intervenção psicossocial, mantendo-se, predominantemente, no campo das hipóteses, havendo necessidade de uma continuidade desse estudo, no campo vivencial, para o aprimoramento dos conceitos praticovivenciais, em um estudo de doutoramento, preferencialmente.

A Rede Aquarela, no município de Fortaleza, que, numa perspectiva multidisciplinar, atua na proteção de jovens vítimas de abuso sexual e na sua inclusão social, mostrou que os melhores resultados no acompanhamento das vítimas de abuso sexual são esperados quando toda a família participa do tratamento e o abuso é reconhecido e interrompido em fase precoce, estando, ainda, as crianças intactas

cognitivamente.

A atenção continuada e especializada da saúde física e emocional da criança e/ou adolescente vítima de abuso sexual, bem como de sua família, por equipe interdisciplinar será sempre necessária. De sua qualidade dependerá o restabelecimento da autoestima e da integridade física e psíquica das vítimas, reestruturando sua confiança nas pessoas e sua capacidade de lutar dignamente pela vida. A Psicomotricidade Relacional, nesse contexto de ações em função da infância e adolescência, seria uma alternativa de Política Pública possível, agregando valores e agindo de maneira transversal aos programas de combate à violência sexual.

## REFERÊNCIAS

- Aberastury, A. (1981). O adolescente e a liberdade. In Aberastury, A. & Knobel, M. *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia). (1997). *Abuso Sexual: Guia para orientação de profissionais da Saúde*. Rio de Janeiro: Autores e Agentes Associados.
- Abreu, J. O. A. & Nobre, V. (1995). *Privação e delinquência*. São Paulo, Martins Fontes.
- Abreu, J. O. A. & Nobre, V. (1994). *Explorações psicanalíticas*. Trad. bras. José Octavio de Aguiar Abreu: Porto Alegre, Artes Médicas.
- Abreu, J. O. A. & Nobre, V. (1990). *Natureza Humana*. London, Free Association Books. Trad.bras. Davi Bogomoletz: Rio de Janeiro: Imago.
- Abreu, J. O. A. & Nobre, V. (1989a). *O conceito de trauma em relação ao desenvolvimento do indivíduo dentro da família*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Abreu, J. O. A. & Nobre, V. (1971). O lugar em que vivemos. In Winnicott, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Abreu, J. O. A. & Nobre, V. (1988). *Os bebês e suas mães*. London: Free Association Books. Trad. bras. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes.
- Aded, N. L. L. O., Dalcin, B. I. G. S., Moraes, T. M. & Cavalcanti, M. T. (2006). *Abuso sexual em crianças e adolescentes: revisão de 100 anos de literatura*. Rev Psiq Clín; 33, pp. 204-13.
- Allender, D. B. (1999). *Lágrimas Secretas*. São Paulo: Mundo Cristão.
- Andrade, F. P. (1998). *Labirinto do incesto: o relato de uma sobrevivente*. São Paulo: Escrituras e Lacri.
- Aranha, M. L. de A. (2003). *Filosofando Introdução à Filosofia*. 3. ed. São Paulo: Moderna.
- Araújo, F. & Rodrigues, V. (2010). *A importância da amizade para evitar a depressão e substituir laços ausentes da família*. Revista Gloss. 5 ago. 2011.
- Ariès, P. (1981). *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.

- Azevedo, M. A. & Guerra, V. N. A. (1997). As políticas sociais e a violência doméstica contra crianças e adolescentes: um desafio recusado em São Paulo? In Azevedo, M. A. & Guerra, V. N. A. (Org.) *Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. 3. ed. São Paulo: Cortez. p. 228-306.
- Ballone, G. J. (2005). *Abuso sexual infantil*. Obtido em: <www.psiqweb.med.br>. Revisto em: 2005.
- Bee, R. & Bee, F. (2010). *Feedback*. São Paulo: Nobel.
- Bee, H. (1984). *A criança em Desenvolvimento*. São Paulo: Harper.
- Berliner L. & Conte Jr. (1995). The effects of disclosure and intervention on sexually abused children. *Child Abuse Negl.* 19, pp. 371-384.
- Biaggio, A. M. B. (1994). *Psicologia do desenvolvimento*. 11. ed. Petrópolis: Vozes.
- Bingen, H. de. (1995). Liber vite meritorum. Editado por Angela Carlevaris. *Corpus Christianorum: Continuatio Mediaevalis*, v. 90. Turnhout: Brepols.
- Bohoslavsky, R. (1997) *Orientação Vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1990). *Apego*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1997). Formação e rompimento de vínculos afetivos. In Bowlby, J. *Formação e rompimento de laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. (2002). *Código Civil Brasileiro*. Lei n. 10.406. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (2000). CAIC: Solução ou Problema? Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.069. Rio de Janeiro: Senado Federal.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- Brasil. (1959). *Declaração de Direitos da Criança*. Rio de Janeiro: Senado Federal.
- Braun, S. (2002). *A violência sexual infantil na família: do silêncio à revelação do segredo*. Porto Alegre: AGE.

- Brino, R. F.; Williams, L. C. A. (2003). *Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil*. In *Interação em Psicologia*, vol. 7, nº. 2.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Butler, G. (2007). *Ultrapassar a ansiedade social e a timidez*. (Tradução Serra, H.) Lisboa: Casa da Letras.
- Cabral, R. (2007). Ocitocina: hormônio feminino pode estimular a fidelidade. *O Globo on line*. Obtido em: <<http://oglobo.globo.com/vivermelhor/mulher/mat/2007/09/12/29...> - 42k - >. Acesso em: 12 abr. 2011.
- Caldeira, G. & Martins, J.D. (2001). *Psicossomática: Teoria e Prática*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Médica e Científica Ltda.
- Cambi, E. (2009). Premissas Teóricas das uniões extramatrimoniais no contexto da tendência de personificação do Direito de Família. In *Repertório de Doutrina sobre Direito de Família: aspectos constitucionais, civis e processuais*, vol. 4, p. 130.
- Caminha, R. M. A. (1999). Violência e seus danos à criança e ao adolescente. In: Amencar (org.). *Violência doméstica*. Brasília: Unicef. p. 43 – 60.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In: Poupart, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Cunningham, A. H.; Sas, L. D. (1995). *Tipping the balance to tell secret: the public discovery of child sexual abuse*. Ontario: London Family Court Clinic, 1995.
- Costa, C. & Garattoni, B. (2010). Por que fazemos amizades? *Revista Superinteressante*. Ago. 2010.
- Cupertino, A. P. F. B., Oliveira, B. H. D., Guedes, D. V., Coelho, E. R., Milano, R. S., Rubac, J. S. & Sakis, S. H. (2006). Estresse e suporte social na infância e adolescência relacionados com sintomas depressivos em idosos. *Psicol. Reflex. Crit*, Porto Alegre, 19(3).
- Davies, W. H. & Flannery, D. J. (1998). Síndrome do estresse pós-traumático em crianças e adolescentes expostos à violência. In: *Clínicas Pediátricas da América do Norte: Violência entre Crianças e Adolescentes*. Rio de Janeiro: Interlivros, pp.83-97.
- Dias, E. O. (2003). *A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott*. Rio de

Janeiro: Imago.

Dias, E. O. (2000). Winnicott: agressividade e teoria do amadurecimento. *In Rev. Natureza humana*, São Paulo, vol. 2, nº. 1. p. 9 - 48.

Dolto, F. (1999). *Tudo é linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Drezett, J. (2000). *Aspectos biopsicossociais da violência sexual*. *Jornal da Rede Pública*, n. 22, p.18-21.

DSM-IV-TR. (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. (Tradução ALMEIDA, J. N.) Lisboa: Climepsi.

Duby, G. (1989). *A Idade Média, Idade dos Homens: do amor e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras.

Durkheim, É. (1978). *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.

Eizirik, M. & Bergmann, D. S. (2004). Ausência paterna e sua repercussão no desenvolvimento da criança e do adolescente: um relato de caso. *Rev. psiquiatr.* Rio Grande do Sul, 26(3), p. 330 - 336.

Eizirik, C. L., Kapczinski, F. & Bassols, A. M. S. (2001). *O Ciclo da Vida Humana: uma perspectiva psicodinâmica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ellenberger, H.F.(1994). *Histoire de la découverte de l'inconscient*. Mesnilsur: l'Estrée, Fayard.

Elman, N. M. & Kennedy, E. (2008). *As regras da amizade*. São Paulo: M. Books.

Enout, R. L. J. (2005). A legislação protetiva da infância e juventude brasileira e as políticas governamentais. *Anais do 1º Simpósio Internacional do Adolescente*. São Paulo. Obtido de: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em: 20 mai. 2009.

Erikson, E. (1998). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.

Ethos, I. (2002). Pesquisa Aplicada. Obtido de: <<http://www.ethos.com.br/home/conteudo/4237/4850/Saiba-Mais>>. Acesso em: 20 mai. 2009.

Fagot, B. I. et al. (1989). Comparison of the play behaviors of sexually abused, physically abused, and nonabused preschool children. *Topics in early childhood special education*, v. 9, n. 2, p.88-100.

Falkenbach, A. (1999). *A relação professor/criança em atividades lúdicas: a formação pessoal dos professores*. Porto Alegre: EST.



- Falkenbach, A. (2005). *Crianças com crianças na psicomotricidade relacional*. Lajeado: UNIVATES.
- Fehr, B. (1996). *Friendship processes*. London: Sage.
- Felizardo, D., Zürcher & Melo, K. (2003). *Modelos teóricos de interpretação para violação do incesto: do medo e sombra*. Natal: AS.
- Ferrari, D. C. A. & Vecina, T. C. C. (2002). *O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática*. São Paulo: Ágora.
- Flores, R. Z. (1998). Definir e medir o que são abusos sexuais. In: Leal, M. F. P.; César, M. A. (orgs.). *Indicadores de violência intrafamiliar e exploração sexual comercial de crianças e adolescente*. Brasília: Ministério da Justiça.
- Freitag R, Lazovitz, S. & Kini N. (1998). Aspectos psicossociais do abuso da criança para os pediatras de assistência primária. In: *Clínicas Pediátricas da América do Norte: Violência entre Crianças e Adolescentes*. Rio de Janeiro: Interlivros. p. 141-154.
- Freud, S. (1980). Leonardo da Vinci: uma lembrança de infância. In Freud, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas – (ESB)*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1974). *Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud (SE)*. 24 v. Tradução de James Strachey et al. London, The Hogarth Press.
- Freud, S. (1927). *The Future of an Illusion*. SE 21. .
- Freud, S. (1913). *Totem and Taboo*. SE 13. 1913.
- Freud, S. (1905). *Three Essays on the Theory of Sexuality*. SE 7.
- Freud, S. (1900). *The Interpretation of Dreams*. SE 4 e 5.
- Freud, S. (1894). *The Defense Neuro-Psychoses*. SE 3.
- Fulgencio, L. (2003, jan/jul). As especulações metapsicológicas de Freud. *Natureza Humana*, 5 (1), pp. 127-164.
- Fundação da Criança e da Família Cidadã (Funci). (29 abr. 2009). Aumentam denúncias contra violência sexual em Fortaleza. In: *Catavento Comunicação e Educação*. É preciso criar rede de atenção que possibilite a construção de uma política municipal. *Rede ANDI Brasil*.
- Galvão, I. (2000). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 7. ed. Petrópolis: Vozes.

- Gil, A.C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Godoy, A. S. (1995 mar./abr). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, 35(2), pp. 57-63.
- Goldstein, L. L. (1995). Stress e coping na vida adulta e na velhice. In Neri, A. L. (Ed.). *Psicologia do envelhecimento*. Campinas: Papirus.
- Grizzle, A. F. & Proctor, W. (1988). *Mãe, uma relação de amor e ódio*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Hazzard, A.; Rupp, G. (1986). A Note on the knowledge and attitudes of professional groups towards child abuse. *Journal of Community Psychology*, v. 14, p.219-223.
- Hornor, G. (2002). Child sexual abuse: psychosocial risk factors. *J. Pediatr Health Care*. 16, pp.187-92.
- IBGE. (2006). IBGE divulga indicadores sociais dos últimos dez anos. Obtido de: < [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=987](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=987)>. Acesso em 12 Jul. 2011.
- Jurgensen, B. (2011). *Não é fácil ser pai, tampouco adolescente*. Obtido de: <[www.jesusvoltara.com.br/atuais/adolescentes.htm](http://www.jesusvoltara.com.br/atuais/adolescentes.htm)>. Acesso em: 12 Jul 2011.
- Jerusalinsky, A. (2004). Adolescência e Contemporaneidade. In Mello, A., Castro, A. L. S. & Geiger, M. (Org.). *Conversando sobre Adolescência e Contemporaneidade*. Conselho Regional de Psicologia – 7ª Região – Porto Alegre: Libretos.
- Kaplan, H., Sadock. B. & Grebb J. (1997). Problemas relacionados ao abuso ou negligência. In Kaplan, H. & Sadock. B. *Compêndio de Psiquiatria*. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Karnac, B. (1996). *Playing and Reality*. London, Tavistock Publications.
- Karnac, B. (1983). *O ambiente e os processos de maturação*. Trad. Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Klein, M. (2005). *Amor, ódio e reparação*. Rio de Janeiro: Imago.
- Kornifield, D. (2000). *Vítima, sobrevivente, vencedor: perspectivas sobre abuso sexual*. São Paulo, Sepal.
- Kupfer, M. C. (1997). *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione.
- La Taille, Y. (1992). *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em*

*discussão*. São Paulo: Summus.

Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (1996). *Técnicas de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas.

Lakatos, E. M. (2004). *Metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas.

Leite, E. P. (2010). *Relações familiares*. Obtido de: <[www.psicologia.org.br/internacional/pscl62.htm](http://www.psicologia.org.br/internacional/pscl62.htm) ->. Acesso em: jun. 2011.

Lapierre, A. (2010). Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação. Curitiba: Editora da UFPR.

Lapierre, A. & Aucouturier, B. (2004). *A simbologia do movimento. Psicomotricidade e educação*. 3. ed. Curitiba: Filosofart / CIAR.

Lapierre, A. & Lapierre, A. (2002). *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação de personalidade*. 2 ed. Curitiba: UFPR / CIAR.

Laplanche, J. & Pontalis, J-B. (1994). *Vocabulaire de psychanalyse*. Paris, PUF.

Le Goff, J. & Truong, N. (2006). *Uma história do corpo na Idade Média*. Tradução: Marcos Flamínio Pires. Revisão técnica: Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Lewis, R. J, Dlugokinski, E. L., Caputo, L. M. & Griffin R. B. (1988). Children at risk for emotional disorders: risk and resource dimensions. *Clin Psychol Ver*, 8, pp. 417-440.

Lüdke, M.; André, M.E.D.A. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU.

Luft, P.C. (1991). Mini-dicionário Luft . São Paulo: Scipione.

Maldonado, M. T. (1995). *Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir*. São Paulo: Saraiva.

Malhotra, N. K. *et al.* (2005). *Introdução à Pesquisa de Marketing*. São Paulo: Prentice Hall.

Marchand, M. (1985). *A afetividade do educador*. São Paulo: Summer.

Martini, I. (1999) Uma sociabilidade para a violência? *In* D'Incao, M. Â. (org). *Sociabilidade: Espaço e Sociedade*. São Paulo: Grupos.

- Meinichenbaum, D. (1994). *A clinical handbook/practical therapist manual for assessing and treating adults with pos-traumatic stress disorder*. Waterloo: Institute Press.
- Merighi, M. A. B. & Praça, N. S. (Org.) (2003). *Abordagens teoricometodológicas qualitativas: a vivência da mulher no puerpério reprodutivo*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Mexia, C. (2010, 12 out.). Amigos de infância. *Oficina de Psicologia: Psicologia para todos*.
- Miller, L. (2000). Dificuldade de estabelecer um espaço para pensar: a terapia de uma menina de sete anos. In Brandão, M. Z. et al. *Estados psicóticos em crianças*. Rio de Janeiro: Imago.
- Minayo, M. C. (Org.) (2003). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Monteiro, L.; Abreu, V. I.; Phebo, L. B. (1997). *Abuso sexual: mitos e realidade*. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados.
- Napoleão Jr. P. A (2011). importância da amizade. *Vida jovem cristã*. 17 novembro, 2009. Obtido de: < [http://vidajovemcrista.com.br/destaques/a-importancia-da-ami...- 64k ->](http://vidajovemcrista.com.br/destaques/a-importancia-da-ami...-64k-). Acesso em 21 jul. 2011.
- Nasio, J. D. (2009). *O corpo e suas imagens*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Negrine, A. (1994). *Aprendizagem e desenvolvimento infantil: simbolismo e jogo*. Porto Alegre: Prodil. v. 1.
- Negrine, A. (2002). *O corpo na educação infantil*. Caxias do Sul: EDUCS.
- Neves, J. L. (2005, 2º sem.). Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Cadernos de Pesquisas em Administração*, 1 (3).
- Nunes, R. F. (2009). *Ansiedade Social: por que não queremos estar sós?* Setembro 4, 2009. Disponível em: <[www.ruiferreiranunes.com/.../ansiedade-social-porque-nao-queremos-estar-sos/](http://www.ruiferreiranunes.com/.../ansiedade-social-porque-nao-queremos-estar-sos/) ->. Acesso em 15 dez.2009.
- World Health Organization (OMS). (2003). *Guidelines for medico-legal care for victims of sexual violence*.
- Organização das Nações Unidas (ONU). (29 nov.1985). *Resolução 40/33. Regras para a administração da justiça na Infância e na adolescência – Regras de Beijing*. Milão, Assembléia Geral das Nações Unidas.

- Paludo, S. S. & Koller, S. H. (2008, jan/abr). Toda criança tem família: criança em situação de rua também *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, 20(1).
- Pelisoli, C., Pires, J. P. M., Almeida, M. E. & Dell'Aglío, D. D. (2010). Violência sexual contra crianças e adolescentes: dados de um serviço de referência. *Temas em Psicologia*, 18(1), pp. 85 – 97.
- Perks S. M. & Jameson M. (1998). The effects of witnessing domestic violence on behavioural problems and depressive symptomatology. A community sample of pupils from St Lucia. *West Indian Med J* 199,48, pp. 208-211.
- Perone, M. (1988). Laboratory lore and research practices in the experimental analysis of human behavior: use and abuse of subjects' verbal reports. *The Behavior Analyst*, n.11, p.71-75.
- Piaget, J. (1972). *Os estágios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (1970). *A psicologia*. Lisboa: Bertrand.
- Piaget, J. (1983). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1990). *A Psicologia da Criança*. Trad. Octavio M. Cajado. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Pichon-Rivière, E. (2000). *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Priore, M. D. (1996). O papel Branco, a infância e os jesuítas na Colônia. In Priore, M. D. (Org). *História da Criança no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Contexto.
- Pires, J. M. A. (1999). Violência na infância: aspectos clínicos. In: Amencar (org.). *Violência doméstica*. Brasília: Unicef. p. 61 – 70.
- Ratner, C. (1995). *A psicologia sociohistórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas*. Trad Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rawlins, W. K. (1992). *Friendship matters*. New York: Aldine de Gruyter.
- Rey, G. (2005). Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Rizzini, I. & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil*. São Paulo: Loyola. Rio de Janeiro: PUC-RIO/ CIESPI; Brasília: UNICEF.

- Rohde, L. A., Wolf, A. L., Couto, A. F., Shansis, D. M., Shansis, F. M., Cunha, G.B. et al. (1991). A função paterna no desenvolvimento do bebê. *Rev Psiquiatr*, Rio Grande do Sul. 13(3): pp.127-35.
- Roudinesco, E. & Plon, M. (1997). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Évreux, Fayard.
- Roza, L. A. G. (2009). *Freud e o Inconsciente*. São Paulo: Jorge Zahar Digital.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *Am J Orthopsychiatry*. 57(3), pp. 316-31.
- Rutter, M; Quinton, D. (1977). Psychiatric disorder: ecological factors and concepts of causation. In McGurk, M. (ed.). *Ecological factors in human development*. Amsterdam: North Holland.
- Saffioti, H. I. B. (1996). *Quem mandou nascer mulher?* estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. p.139-211.
- Sánchez, P. A., Martinez, M. R. & Peñalver, I. V. (2003). *A Psicomotricidade na educação infantil*. Tradução Inajara Heubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed.
- Sandramara, P.S. (2003). As consequências da dependência afetiva na relação deficiente físico e sua família. Monografia em Terapia em Família, Curso de Pós Graduação em Terapia em Família. Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro.
- Scherer, C., Machado, D. S. & Gauer, G. J. (2003). Uma violência obscura: abuso sexual. In Scherer, C. & Machado, D. S. (orgs.) *Filhos & vítimas do tempo da violência*. Curitiba: Juruá. pp. 32-44.
- Shinohara, H. & Nardi, A. E. (2001). Transtorno de ansiedade generalizada. In Ragné, B. *Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed.
- Shinyashiki, R.(1992). *Pais e filhos, companheiros de viagem*. São Paulo: Gente.
- Silva, A. N. N. (1998). *Abuso sexual de crianças*. [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: PUC.
- Silva, L. C. (2006). *Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes: uma prática educativa com profissionais da educação*. Dissertação Mestrado em Enfermagem, Curso de Pós Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- Simmons, J. E. (1976). *Exame psiquiátrico da criança*. Trad. de Urias Corrêa Arantes. São Paulo: Manole.
- Souza, J. A. (2005, jan./dez.). A formação do vínculo afetivo: a questão do apego. *Revista Técnica IPEP*, São Paulo, 5(1/2), pp. 81-98.
- Tessari, O. I. (2006). *A importância do pai no desenvolvimento dos filhos*. Entrevista por Rodrigo Herrero. Obtido de: <[www.padremarcelorossi.com.br/](http://www.padremarcelorossi.com.br/)>. Acesso em 12 ago. 2006.
- Tessari, O. I. (2008). *Dirija sua vida sem medo: caminhos para solucionar os seus problemas*. São Paulo: Letras Jurídicas Psicologia.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K. & Silverman, S. J. (2007). *Métodos de pesquisa em atividade física*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Thompson, P. (1992). *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Vieira, L., Batista, M. I. B. & Lapierre, A. (2005). *Psicomotricidade Relacional: a teoria de uma prática*. Curitiba: Filosofart/Ciar.
- Vivarta, V. (2003). *O grito dos Inocentes: os meios de comunicação e a violência sexual contra crianças e adolescentes*. v. 5. São Paulo: Cortez.
- Vogeltanz, N. D.; Drabman, R. S. (1995). A Procedure for evaluating young children suspected of being sexually abused. *Behavior Therapy*, n. 26, p.579-597.
- Vygotsky, L. (2001). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Weiss, E. L., Longhurst, J. G. & Mazure, C. M. (1999). Childhood sexual abuse as a risk factor for depression in women: psychosocial and neurobiological correlates. *Am J Psychiatry*; 156, pp.816-28.
- Weiss, L. & Lowenthal, M. (1975). Life-course perspectives on friendship. In M. Lowenthal, M. Thurnher, D. Chiriboga & Assoc. (Eds.), *Four stages of life: A comparative study of women and men facing transitions* (pp. 48-61). San Francisco: Jossey-Bass.
- Williams, L. C. de A. (2001). Abuso sexual infantil. In: Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, 10. *Resumo de Comunicações Científicas*. Campinas. p.197.
- Winnicott, D. W. (2000). *Collected Papers*. Through Paediatrics to Psycho-Analysis. London, Karnac Books and The Institute of Psycho-Analysis, 1992. (Da pediatria à psicanálise). Rio de Janeiro: Imago.

- Winnicott, D. W. (1994). Ausência e presença de um sentimento de culpa ilustradas com dois pacientes. *In: Winnicott, D. W. Explorações psicanalíticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Winnicott, D. W. (1989). A criança no grupo familiar. *In Winnicott, D. W. Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (1988). *Os bebês e suas mães*. São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (1987). *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (1984). The antisocial tendency: tendência antissocial. Lisboa: Edições 70.
- Winnicott, D. W. (1982). *A criança e seu mundo*. Trad. bras. Álvaro Cabral Rio de Janeiro: Zahar.
- Winnicott, D. W. (1978). *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Winnicott, D. W. (1975) *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D. W. (1971). *A localização da experiência cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Winnicott, D. W. (1965a). *A integração do ego no desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Winnicott, D. W. (1965b). *Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos*. Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D. W. (1965c). *Teoria do relacionamento paterno-infantil*. Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D. W. (1964). *Introduction in Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago.
- Zagury, T. (1996). *Educar sem culpa: gênese da ética*. Rio de Janeiro: Record.
- Zavaschi, M. L. S., Costa, F. & Brunstein, C. (2001). O bebê e os pais. *In Eizirik, C. L., Kapczinski, F. & Bassols, M. S. (Orgs). O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica*. Porto Alegre: Artmed.



## **ANEXO**



## CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu,.....,

responsável por .....

concedo autorização para que o(a) jovem participe do estudo proposto pelo Mestrando Marcelino Viana da Silva Neto, a realizar-se no ....., sob o tema **“VIVÊNCIAS E CONCEPÇÕES DE VIDA DE JOVENS VÍTIMAS DE ABUSO SEXUAL”**, parte do Programa de Mestrado em Psicomotricidade Relacional do Departamento de Desporto e Saúde da Universidade de Évora, Portugal.

Évora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do Responsável

Assinatura do Pesquisador